



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

*PROCESSOS DE MUDANÇA COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL*

*- UMA NARRAÇÃO BIOGRÁFICA -*

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes –

*Ana Margarida Chambel Filipe Rodrigues Cardoso*

Trabalho efetuado sob a orientação de:

*Professor Doutor José Joaquim Ferreira Matias Alves*

Porto, Outubro de 2012

## **Resumo**

O desenvolvimento profissional é um processo que envolve aprendizagens, mudança e crescimento profissional. Entende-se o desenvolvimento profissional dos professores como um processo individual e coletivo, que se concretiza no local de trabalho do docente, a escola, e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências tanto formais como informais, num processo a longo prazo, e no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências que promovem o crescimento e desenvolvimento do professor (Marcelo, 2009). O presente relatório reflexivo pretende evidenciar a relevância e implicação da abertura à mudança de práticas, da emergência de processos conducentes à inovação e do surgimento de uma cultura colaborativa no desenvolvimento profissional em contexto. Num estilo de narrativa biográfica, é feito o relato dum conjunto de experiências profissionais significativas, vividas numa fase do percurso profissional posterior à mudança de uma escola particular, com setenta e cinco anos de existência, para uma escola nova, igualmente particular, mas acabada de fundar e apostada na capacidade de inovação e de assumir uma identidade própria, assente no legado de uma pedagogia inaciana. A experiência pessoal e profissional de integração na direção desta nova escola é determinante na caracterização desta etapa da vida profissional e vem revelar-se marcante como experiência de desenvolvimento profissional. A possibilidade de participação direta no pensar dos meios para habilitar a escola à aplicação de novas estratégias de desenvolvimento curricular e a outros aspetos inovadores da prática do ensino e da organização escolar, o envolvimento pessoal na emergência duma cultura colaborativa, o acompanhamento e troca de experiências com professores, capacitante de mais confiança e redução das suas incertezas, revela-se marcante nesta etapa do percurso profissional, pela implicação, enquanto docente, nos diferentes aspetos cognitivos, afetivos e relacionais da profissão. A reunião de condições conducentes à criação e sustentabilidade de um ambiente de trabalho inovador, desafiador e produtivo identifica-se como oportunidade de construção de formação e crescimento profissional.

**Palavras-chave:** desenvolvimento profissional, processos de mudança, inovação, trabalho colaborativo

## **Abstract**

Professional development is a process that involves learning, change and professional growth. The professional development of teachers is understood to be an individual and collective process, which takes place in the teacher's workplace, the school, and that contributes to the development of their professional skills, through both formal and informal experiences, during a long-term process, and in which different kinds of opportunities and experiences occur which promote the teacher's growth and development (Marcelo, 2009). The following report aims to highlight the relevance and the implications of the openness to a change of practices, of the processes leading to the emergence of innovation and the appearance of a collaborative culture within context of professional development. In a style of a biographical narrative, a report was made of significant professional experiences, that occurred in a stage of a professional career following the change from a private school, with seventy-five years of existence, to a new school, also privately owned, but newly founded and that bets on the ability to innovate and take on an identity of its own, based on the legacy of an Ignatian pedagogy. Personal experience and professional integration in this new school's board of directors is crucial when it comes to characterizing this professional career stage and is proving to be a remarkable professional development experience. The possibility of direct participation in the planning of the means to enable the school to adapt to the implementation of new strategies for curriculum development and other innovative aspects of the practice of teaching and school management, the personal involvement within the emergence of a collaborative culture, the monitoring and exchange of experiences with teachers, resulting in more confidence and a reduction of uncertainties, reveals itself to be memorable at this stage of a professional career, through the involvement, as a teacher, in different cognitive, affective and relational aspects of this profession. The meeting of conditions conducive to the creation and sustainability of an innovative work environment, both challenging and productive identifies itself as an opportunity to cultivate knowledge and professional growth.

**Keywords:** professional development, changing process, innovation, collaborative work

## Índice

Introdução .....	5 -
1. Tradição e pressupostos da mudança .....	8 -
2. Contexto – caracterização de uma identidade .....	15 -
2.1. O Projeto educativo .....	15 -
2.2. A atualidade dos fundamentos da pedagogia inaciana .....	17 -
3. Identificação das dimensões organizacionais e profissionais .....	27 -
3.1. Direção .....	27 -
3.2. Direção de ciclo .....	31 -
3.3. Departamento Disciplinar .....	32 -
4. A direção de ciclo como centro promotor da mudança .....	33 -
4.1. Definição do projeto curricular do 2º ciclo do ensino básico .....	34 -
4.2. Articulação entre ciclos e órgãos de gestão pedagógica .....	44 -
4.3. Coordenação dos Professores Responsáveis de turma .....	52 -
4.3.1. O professor responsável de turma como elemento central da afirmação do projeto educativo .....	55 -
4.3.2. Apoio à gestão do conselho de turma .....	61 -
4.3.3. Definição dos princípios de relação com as famílias .....	64 -
4.3.4. Desenvolvimento da Formação Humana .....	68 -
4.3.5. Desenvolvimento da Tutoria .....	70 -
5. Elementos estruturantes da mudança e a perspetiva de desenvolvimento profissional .....	73 -
5.1. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional .....	74 -
5.2. Os desafios e o desenvolvimento profissional .....	80 -
5.2.1. Avaliação das aprendizagens .....	80 -
5.2.2. Formação em contexto .....	91 -
Referências bibliográficas .....	101 -
Referências legislativas .....	107 -
Anexo I .....	108 -
Tabela 1 – Funções do diretor de ciclo (cf. Regulamento interno) .....	108 -
Tabela 2 – Avaliação da área não curricular <i>Atelier</i> .....	109 -

Tabela 3 – Planificação das etapas do trabalho de projeto.....	- 110 -
Tabela 4 – Ficha de autoavaliação da semana do mar .....	- 111 -
Tabela 5 – Excertos da autoavaliação dos alunos sobre o trabalho de projeto realizado na semana do mar.....	- 111 -
Tabela 6 – Excertos da avaliação realizada pelos professores sobre o trabalho de projeto realizado na semana do mar .....	- 112 -
Tabela 7 – Excertos da ata de reunião de departamentode Ciências Naturais .....	- 113 -
Tabela 8 – Análise da avaliação final das turmas de 5º ano na disciplina de Ciências da Natureza .....	- 115 -
Tabela 9 – Funções e âmbito de intervenção do professor responsável de turma (cf. Regulamento interno) .....	- 116 -
Tabela 10 – Estratégias constantes no projeto curricular de uma turma de 5º ano definidas em CT no início do 1º período .....	- 117 -
Tabela 11 – Estratégias definidas no projeto curricular de uma turma de 5º ano para a Tutoria .....	- 117 -
Tabela 12 – Registos de informação que acompanha a avaliação sumativa de Ciências da Natureza de um aluno de 5º ano (ano letivo 2011/12) .....	- 118 -
Tabela 13 – Critérios gerais de avaliação.....	- 119 -
Tabela 14 – Resumo do plano de formação dos dois primeiros anos da escola.....	- 119 -

## **Introdução**

A ocasião de participação no projeto de fundação de uma escola particular conduziu à possibilidade de vivência de um conjunto de experiências pessoais e profissionais que se vieram revelar como oportunidades de desenvolvimento profissional.

As características da identidade da nova escola, patentes no seu projeto educativo, apostada na capacidade de inovação mas comprometida à fidelidade a uma pedagogia própria, associadas à experiência pessoal de integração na direção da escola, possibilitaram o envolvimento direto e participação num leque alargado de reflexões e tomadas de decisão relativas à implementação do projeto da escola e da sua visão estratégica para a organização.

O presente relatório reflexivo tem como objetivo a identificação de elementos estruturantes desta etapa da vida profissional, por meio da reflexão, teoricamente fundamentada, do seu impacto no desenvolvimento profissional ocorrido em virtude do envolvimento direto no pensar da organização de uma escola em nascimento. O fundamental desse envolvimento destaca-se pelo contributo, no âmbito da direção do 2º ciclo, na definição do projeto curricular deste ciclo, na articulação entre ciclos e órgãos de gestão pedagógica da escola e na coordenação do grupo de professores responsáveis de turma. São apresentadas as principais opções estratégicas e decisões tomadas, no âmbito da direção do 2º ciclo, ao nível pedagógico e organizacional. Estas foram sendo suportadas pelo projeto educativo, pela legislação vigente e pelas convicções pedagógicas pessoais e da direção.

Uma forte incidência no desempenho e funções do professor responsável de turma é justificada por ser nessa ação que se materializa uma parte crucial da função da diretora de ciclo. A presente reflexão salienta importância deste cargo no desenvolvimento dos projetos educativo e curricular, destacando-se como fundamental na organização escolar, através da convocação de um quadro conceptual teórico baseado em diversos autores e na apresentação de exemplos do desempenho das suas diversas funções.

Face às necessidades de renovação e mudança, as escolas devem ser encaradas, cada vez mais, como comunidades de aprendizagem (Day, 2007).

Constituindo-se a formação como fundamental para colmatar as lacunas e dificuldades que os professores vão encontrando ao longo da carreira, esta não pode, no entanto, limitar-se a curtos episódios formativos fora do contexto real do ensino com pouco, ou nenhuma, aplicação à prática profissional.

Cada vez mais a escola deve ser vista como uma organização que aprende. Atualmente, o conceito de formação de professores encerra orientações explícitas para a importância atribuída às mudanças educativas enfatizando os professores como agentes fulcrais e decisivos nos processos de mudança (Canário, 2007).

Os professores são os principais agentes desta mudança, na medida em que, o professor desenvolve a sua própria capacidade para mudar, ao desenvolver as competências e as aprendizagens continuadas no seu contexto de trabalho, a escola. A mudança é um processo gradual e, por vezes, difícil para os professores que requer tempo, esforço, trabalho extra e pode trazer alguma ansiedade e instabilidade.

Para ser bem-sucedido, o desenvolvimento profissional deverá ser visto como um processo e não como um simples evento pontual. Estrela e Estrela (2006) distingue a formação contínua de desenvolvimento profissional. Ao primeiro conceito os autores atribuem o conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional, em ordem a um adequado exercício da função que beneficie os alunos e a escola. Ao conceito de desenvolvimento profissional associam os processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores, entre os quais se contam os que se referem ao desenvolvimento da pessoa do professor, numa perspetiva de continuidade ao longo da vida, às atividades organizadas de formação contínua e às atividades individuais de autoformação.

O presente relatório reflexivo, realizado num estilo de narração biográfica (embora não se tenha optado por um relato na primeira pessoa, mas numa forma indefinida), pretende ressaltar em que moldes o conjunto de experiências profissionais vividas nesta fase do percurso profissional influenciaram o desenvolvimento profissional.

O trabalho organiza-se em cinco partes. Na primeira é feito um resumo do percurso profissional anterior à mudança para a nova escola. Na segunda parte é apresentado o

contexto profissional e a caracterização da identidade da escola. Numa terceira parte são apresentadas as dimensões organizacionais da escola em que se mobiliza a ação (enquanto professora e elemento integrante da direção da escola, como diretora do 2º ciclo). A quarta parte apresenta os principais contributos, reflexões e decisões, para a organização da escola, no âmbito da direção do 2º ciclo (ao nível da definição do projeto curricular da escola, da articulação entre ciclos e órgãos de gestão pedagógica e na coordenação dos professores responsáveis de turma). Finalmente, numa última parte do trabalho, são identificados os principais contributos que o conjunto de experiências profissionais relatado terá proporcionado para o desenvolvimento profissional e são elencados alguns desafios que se vislumbram ao futuro da organização.



## **1. Tradição e pressupostos da mudança**

A forte identificação com o ideário da escola, o investimento profissional proporcionado, a ligação pessoal com a comunidade educativa e os laços afetivos desenvolvidos ao longo de quinze anos, pareciam vincular a uma permanência a longo prazo na escola onde tinha iniciado a prática profissional. Ali, ao longo desses anos, foram diversas e estimulantes as oportunidades de desenvolvimento profissional - o início da experiência como professora de ciências da natureza e como diretora de turmas, a realização da profissionalização em serviço e a experiência de um cargo diretivo, com a coordenação do 2º ciclo do ensino básico – que tonaram rico um percurso que contribuiu definitivamente para a formação da professora e, incontornavelmente, da pessoa.

Ter sido antiga aluna da escola terá contribuído para uma fácil apreensão e forte adesão ao projeto educativo, bem como para o desenvolvimento de uma carga emocional que terá influenciado o entusiasmo e a motivação que marcaram, desde o início, o envolvimento e empenho na vida da escola.

É uma possibilidade crer que tenha sido a marca de algum professor, mais tarde reencontrado como colega, que tenha ajudado à descoberta pessoal do que é verdadeiramente aprender e que, como refere Meirieu (2005), esse tributo tenha continuado a ressoar interiormente, explicando o gosto e a opção profissional pela docência. Permanece na memória o entusiasmo, particularmente vivido entre os dez e os quinze anos, em cada aula de ciências da natureza, sob a orientação de uma exigente, entusiasta e criativa professora – a recordação das características, já na altura reconhecidas, é lembrada com esta exatidão. Terá estado na base da opção pela formação inicial na área da agricultura esse prazer pela descoberta, ao longo desses anos, do gosto pela natureza e pelos fenómenos naturais. Tendo dedicado dois anos de atividade profissional nessa área do sector primário de produção, foi nascendo, entretanto, o desejo de ensinar, e despertar noutros, essa descoberta de conhecimento do mundo natural. O surgimento da oportunidade, por convite a essa experiência, para uma

substituição temporária de uma professora, tornou esse desejo numa possibilidade, na escola a que estava afetivamente ligada.

O reencontro com aquela professora de referência e o trabalho conjunto, em departamento, sob a sua supervisão, terão sido uma marca muito forte no processo formativo dos primeiros anos de desenvolvimento profissional como professora. As características da história da relação entre ambas terão conduzido a que surgisse naturalmente a partilha sistemática de estratégias e metodologias de ação pedagógica e educativa, favorecedoras de um contexto de reflexividade, questionamento e leitura das experiências, que se revelaram marcantes no enriquecimento e aprendizagem. Esta transformação no âmbito da prática pedagógica ocorre por meio de um processo de desenvolvimento humano em que o pessoal e o profissional se entrecruzam, como refere Ralha-Simões (1995 como citado em Alarcão e Roldão, 2008), em que “o desenvolvimento se processa através de transições ecológicas que ocorrem quando uma pessoa realiza uma atividade nova, desempenha um novo papel e entra em interação com outros atores sociais” (Alarcão e Roldão: 2008; p.18).

Amiguiño, A., Valente, A., Correia H., Mandeiro, M. J. (1997) referem-se a uma “formação experiencial”, a propósito do potencial formativo das situações de trabalho, afirmando que para que a interação com a situação de trabalho permita diretamente uma aprendizagem é necessário que exista intencionalidade da parte dos atores, ou seja, para potenciar formativamente a situação de trabalho, é necessário que a interação com essa situação faça sentido para os que nela estão envolvidos. Terá sido essa possibilidade que o reconhecimento pessoal e profissional naquela professora conduziram ao induzir a um exercício profissional assente em hábitos de trabalho conjunto, na altura ainda pouco frequente e tendencialmente caracterizado pelo isolamento, que facultaram um desenvolvimento profissional que não teria sido possível sem esta partilha com o saber de experiência feito ao longo de tantos anos da sua carreira. Esta vivência terá sido fundamental, para, entre outras aquisições, a tomada de consciência da importância de uma cultura colaborativa e do trabalho em equipa e prenunciadora do reconhecimento da escola como comunidade de aprendizagem dos professores. O desenvolvimento profissional dos professores, aqui enquadrado como descreve Garcia (1999), como o

conjunto de processos e estratégias facilitadores da reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que estes gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência e que ocorre, de acordo com o mesmo autor, no contexto do desenvolvimento da organização em que os professores trabalham. Dentre várias condições internas da escola que favorecerão o desenvolvimento profissional dos professores, destacam-se, segundo Bolívar (1997), as oportunidades de aprender com os colegas e, citando Fullan (1995), o mesmo autor reforça que os professores aprendem pela observação direta de práticas desejáveis no próprio contexto de trabalho. No entender de Marcelo (2009) o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.

Pela identidade própria do seu ideário, muito marcada por valores e sensibilidades pedagógicas relacionadas com o carisma da congregação religiosa instituidora da escola, existia, na altura da entrada, uma preocupação da direção em ter profissionais com ele identificados e alinhados. A conjugação destes fatores, assim como, a presença de um corpo docente há já muitos anos na escola, que contribuía para um ambiente muito próprio e sintonizado com a direção, apostado na implementação e vivência, daquilo que o ideário da escola designava de “espírito de família” dentre a comunidade educativa, terão constituído elementos facilitadores de uma clara, relativamente rápida e motivada integração. A escola, enquanto grupo humano, através de um conjunto alargado de interações complexas, vai-se estruturando (Santiago, 2000), como um sistema de aprendizagem solidário de uma dada cultura organizacional. Tudo isto promoveu, desde cedo, a implicação empenhada na promoção e desenvolvimento de projetos e atividades da escola, a adesão a muitas iniciativas de formação e a procura e aceitação constante de desafios.

A integração na direção, coincidindo com a entrada de outros novos docentes na escola, que traziam em comum entusiasmo e ideias novas, constituíram, durante vários anos, um forte incentivo a introduzir novos contributos e a responder aos desafios de procurar formas de inovar práticas, mantendo a fidelidade das marcas do seu ideário. Mas numa escola de grande dimensão, com setenta e cinco anos de tradição, dirigida por uma

congregação religiosa centenária, as práticas implementadas com sucesso tendem a repetir-se, induzindo a um clima de algum conservadorismo e convidativo à réplica de atuações. E, sem que ocorra uma resistência explícita à inovação, parecem estar instaladas amarras ao passado e ao que já foi experimentado, fomentando a repetição e o estabelecimento de rotinas, que induzem alguma resistência à alteração das mesmas e à implementação de novas práticas. Bolívar (1997) fala desse risco. Segundo o autor, as escolas, enquanto organizações, ao longo da sua história, desenvolvem um conjunto de práticas, selecionadas dentre as que tiveram mais sucesso, conduziram a melhores resultados ou trouxeram segurança ou estabilidade ao trabalho dos seus elementos, surgindo um conjunto de padrões e rotinas que orientam as suas ações e que configuram a sua “cultura organizativa”. De acordo com o autor, esta é, em muitos casos, um “travão” à mudança.

Sem que a consciência dessa tendência estivesse muito formalizada ou que gerasse um impedimento absoluto, que pudesse conduzir ao sentimento de insatisfação profissional plena, certo é que foi conduzindo a alguma letargia e ao surgimento da sensação de rotina, alguma desmotivação e acomodamento, que não existiam anos antes.

O conhecimento ocasional do projeto de fundação de uma nova escola particular, de grande dimensão, apostado na capacidade de inovação e de atualização, à realidade do século XXI, de metodologias de tradição seculares, assentes numa matriz humanista cristã, veio levantar uma série de inquietações e questionamentos, desafiadores à desinstalação de uma situação profissional a longo prazo, aparentemente, estável e cómoda.

Bolívar (2007) aborda a importância da mudança a nível individual, nas vidas dos professores, reconhecendo como as suas emoções, ilusões, perspectivas futuras, têm impacto no “coração” do ensino, naquilo que os motiva a dar o seu melhor na prática profissional. Valorizando as dimensões de compromisso, vocação e profissionalidade dos professores, este autor alerta para a importância da história de vida e identidade profissional na motivação para a mudança e melhoria qualitativa das práticas docentes. Segundo este autor, a qualidade do ensino é determinada pela forma como em cada dia o professor se apaixona com o saber que consegue transmitir e contagiar os seus alunos

e isso depende principalmente da identidade que tem no trabalho e na reconstrução futura.

As consequências práticas, inerentes à decisão de mudança, exigiam uma reflexão e ponderação sérias. É nesse difícil processo que vão surgindo vontades e inquietudes que pareciam estar abafadas por uma situação profissional confortável e acomodada, preenchida por práticas rotineiras, indutoras de uma sensação de estabilidade e segurança. Meirieu (1998) fala desta necessidade humana do desafio a um processo de renovação. Afirmar que os professores não têm futuro mas que são, eles próprios, o futuro, encontrando na essência do seu projeto de ensinar as razões para não perder as esperanças no seu ofício.

Apesar do reconhecimento do risco associado à mudança, levantavam-se, no horizonte pessoal e profissional, um conjunto de oportunidades únicas, que se vão tornando cada vez mais claras, à medida que vai sendo possível um melhor conhecimento do novo projeto.

O entusiasmo e sentido de profissionalismo dos responsáveis pela génese da nova escola, o tom de esperança associado à possibilidade de pensar uma escola diferente, atual, criativa e aprendente – características evidenciadas no seu projeto educativo – conduziam ao confronto com a realidade profissional vivida no momento. Este cariz de inovação e atualidade acentuava um forte contraste com a realidade experimentada na escola de sempre.

Determinante, na decisão de mudança, terá sido a perceção do importante desafio profissional que convidava a, mobilizando saberes e práticas anteriormente adquiridos, dar-lhes um novo sentido e revesti-los de uma dimensão renovada, de maior qualidade. Era crescente a clarividência de que iriam ser convocados estímulos que possibilitariam uma nova etapa no percurso profissional. O apelo sentido corresponderá ao sentimento identificado por Meirieu (2005), quando fala da busca incessante de algo que dê sentido ao projeto de ser professor, da procura da reconstrução quotidiana de um projeto e de uma identidade profissional que o conduza a procurar realizar a sua função com paixão. O autor, caracteriza esta procura com a imagem do professor que carrega o futuro numa

bolsa a tiracolo, mantendo sempre em mente que a instrução das crianças não consente futilidade.

A decisão de mudança terá tido<sup>1</sup> como base a crença de que, como afirma Canário (2005), a escola é o lugar onde se aprende a ser professor. Esta convicção desinstala e remete para a necessidade de desenvolvimento profissional ao longo da vida e para o reconhecimento da importância dos contextos de trabalho e suas culturas na construção e modelação do saber dos profissionais e da forma como são compreendidos e valorados. Numa definição deste conceito Marcelo (2009) descreve desenvolvimento profissional docente como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções; como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente natureza, tanto formais como informais.

A percepção de que a prática docente foi conduzindo ao desenvolvimento crescente de uma postura de abertura, capacidade de compreensão da realidade e resposta aos desafios constantes que surgem no trabalho de professor, explica o desejo de considerar novas perspetivas numa organização inovadora, com um projeto pedagógico coerente e participativo.

Fullan (1995) evidencia que nem a escola é geralmente uma organização que aprende, nem a profissão docente é, ainda, uma profissão de aprendizagem. A transformação da escola numa organização que aprendente requer, de acordo com o autor, uma reculturalização radical da instituição escolar e uma redefinição da profissão docente; segundo o autor estão em jogo novas estruturas e novas utilizações do tempo, mas mais importante, estão em jogo mudanças radicais na cultura das escolas e no redesenhar da profissão docente. Terá sido a percepção de que neste projeto, que nascia com intenção clara de se afirmar como escola inovadora e participada, seriam estimulados processos de trabalho colaborativo de aprendizagem e criação de conhecimento que impeliu a

---

<sup>1</sup> É usado, com frequência, o tempo futuro – terá, será, etc. – assumindo o estatuto de modo provável. A aproximação à verdade dos acontecimentos profissionais assume uma natureza probabilística e não dogmática que neste trabalho se quis instituir.

colocar de parte receios, a largar amarras e avançar ao encontro de uma oportunidade de reforço da realização profissional.

Aceite o desafio, surgia, em seguida, o convite para a integração na direção da escola, com o cargo de direção do segundo ciclo do ensino básico.

## **2. Contexto – caracterização de uma identidade**

Na consecução do ideário de uma escola ainda sem história e tradição feitas, mas que assenta o seu projeto educativo no legado de uma pedagogia inaciana<sup>2</sup>, experimentada ao longo de vários séculos, e que se compromete a uma fidelidade à dimensão de sentido, missão e visão de uma educação inaciana, própria das instituições educativas da Companhia de Jesus, são vários os desafios que se colocam.

### **2.1. O Projeto educativo**

Na construção do seu projeto educativo a escola procura assumir a sua identidade, definindo o caminho próprio que pretende seguir. O projeto educativo ao conferir singularidade à escola vai constituir-se como o reflexo da sua identidade, proporcionando um enquadramento e coerência à sua organização.

A visão estratégica da escola, enquanto conjunto de decisões e de ações que têm por finalidade assegurar a coerência da organização, mobilizando todos os seus membros, bem como as várias fases de uma gestão de tipo estratégico (ambição, fins, objetivos, diagnóstico, opções, decisão, implementação, controlo (Estêvão, 1998), materializa-se através da construção e implementação de um projeto educativo (Elias, 2008).

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se insere”. (Decreto-Lei nº 43/89)

O projeto educativo é, segundo Matias Alves (1992), um instrumento com projeção para o futuro, que esclarece o porquê e o para quê das atividades escolares, que diagnostica

---

<sup>2</sup> A Pedagogia inaciana tem as suas raízes na espiritualidade de Inácio de Loyola. Perspetiva o processo de aprendizagem como um conjunto de vivências que ocorrem, num determinado contexto, em quem aprende e que influenciam as suas decisões e a sua construção pessoal (Bastero e Puente, 2005).



os problemas reais e os seus contextos, que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os fatores capazes de empenharem os atores na consecução dos objetivos da escola e o que avaliar, para quê, como e quando.

A conceção da escola como projeto requer que todos os que nela vivem e trabalham se sintam responsáveis e envolvidos na caracterização das suas necessidades, na definição de objetivos e metas, na implementação e desenvolvimento de processos de autoavaliação da escola, de planos para a melhoria e de desenvolvimento profissional, numa atitude de investigação-reflexão-ação (Elias, 2008).

A construção colaborativa, participada e reflexiva de processos de melhoria deve ser entendida, defende Elias (2008), como um projeto orientado para a construção de condições organizacionais, formativas e pedagógicas que possibilitem a mudança e a inovação. O projeto educativo vai conferir singularidade à escola e será o reflexo da sua identidade e dar-lhe um enquadramento e um sentido coerente às ações e atividades (Elias, 2008).

A partir das intenções e propósitos, expressos no seu Projeto Educativo, os atores educativos da nova escola, têm a missão desafiadora e criativa de dar os passos primordiais na sua concretização. A visão, a missão e os valores partilhados são a alma da instituição, sua moral, o seu espírito, a sua identidade diferenciadora, a sua poesia; são ativos humanistas, não tangíveis, porém de vital importância para animar e dar coerência e moral ao esforço de alto rendimento das pessoas (Trigo e Costa, 2008). Apresenta-se como uma escola que tem como cunho fundamental o contributo para o desenvolvimento da personalidade única de cada aluno, segundo um ideal de formação integral e um coerente desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, moral e espiritual (cf. Projeto Educativo do Colégio Pedro Arrupe, 2010). A ação educativa desenvolvida deverá ter como finalidade contribuir para a efetivação daquele objetivo. Caracteriza-se, no essencial, pela busca da excelência académica e humana, pela criação de um clima de rigor, por uma avaliação contínua, por uma atenção às relações humanas e pela promoção de uma forma responsável de estar e de agir em liberdade. Pretende-se que todo o ato educativo tenha como fim contribuir para que os seus alunos sejam pessoas responsáveis, tolerantes, corajosas, que desenvolvam o sentido crítico e a capacidade de

trabalhar com os outros e que aprendam a aprender e o queiram fazer toda a vida. A escola valoriza o papel da família, de quem espera que se coresponsabilize na educação integral e aceitação pessoal do aluno, colaborando com otimismo e coerência no seu processo educativo.

A inspiração na vida do patrono do colégio, Pedro Arrupe<sup>3</sup>, traduz um compromisso no propósito de formar os alunos para a universalidade, para a promoção da justiça social, para a criatividade, para a capacidade de olhar com coragem o futuro, num mundo em mudança.

O plano académico, da formação humana, da pastoral e das atividades de complemento curricular constituem a base do projeto educativo: a formação desenvolve-se, do pré-escolar ao ensino secundário, por meio do desenvolvimento dos planos académicos (pela proposta de um modelo de ensino e de aprendizagem de rigor, científico e humanista), de formação humana (através de contributos para a construção de um projeto pessoal, relacional e profissional equilibrado), de pastoral (com propostas de ações concretas de carácter cívico, de solidariedade, de contacto e apoio às realidades sociais mais desfavorecidas) e de atividades de complemento curricular (ajudando na descoberta das qualidades e limitações de cada um, aproveitando os tempos livres e fomentando a capacidade criativa dos alunos).

## **2.2. A atualidade dos fundamentos da pedagogia inaciana**

Definidos no projeto educativo da escola objetivos claros na promoção de determinados valores, no desenvolvimento integral dos seus alunos e na aquisição de conhecimentos e competências, levanta-se a necessidade de encontrar metodologias adequadas e eficientes para a concretização daqueles objetivos junto de todos os alunos. O projeto

---

<sup>3</sup> Pedro Arrupe (1907-1991) foi padre jesuíta basco, superior geral da Companhia de Jesus (1965-1983). Um colégio inaciano que toma por referencial a figura e o exemplo de Pedro Arrupe segue o ideal de um homem que acompanhou o seu tempo e abriu caminhos de futuro, marcando de forma decisiva a história contemporânea da Igreja e do mundo.

educativo está assente no legado da pedagogia inaciana, mantendo laços com os colégios da Companhia de Jesus.

A pedagogia inaciana tem as suas raízes na espiritualidade de Inácio de Loyola (1491-1556), fundador da Companhia de Jesus. Embora Inácio de Loyola não possuísse vocabulário científico para nomear e definir os conceitos pedagógicos e as interações psicológicas que ocorrem na relação educativa e formativa, entre o professor e o aluno, deixou, no entanto, um legado perfeitamente em sintonia com as principais correntes pedagógicas da atualidade (Freitas, 2007).

Para além dos êxitos académicos, a pedagogia inaciana preconiza que o aluno deverá ser orientado para a educação e assimilação de valores e atitudes que o realizem como um ser humano comprometido com uma vida digna, promotora de justiça e solidária. Encara a instrução lado a lado com a educação e a formação humanas porque

“instruir, educar e formar são atividades diferentes, mas complementares; sempre considerou a pessoa na sua polivalência e integralidade e aperfeiçoou uma metodologia que tende a tocar todos os âmbitos da pessoa humana, apelando às diversas capacidades que nos distinguem dos outros seres da natureza: entendimento, imaginação, vontade e liberdade” (Freitas: 2007, p. 287).

Esta perspetiva tem enquadramento na atualidade educativa. Os grandes professores sempre souberam que a sua verdadeira função não se limitava a ensinar uma determinada matéria, mas educar os seus alunos; a orientação e o aconselhamento são o coração de um sistema educativo vivo (Robinson, 2010).

A pedagogia inaciana encontra-se direcionada para a relação ensino / aprendizagem, tem como centro o aluno e como preocupação central a aprendizagem ativa do educando. Reafirma, segundo Freitas (2007), o primado da pessoa que aprende em todo o processo de aprendizagem, tomando parte plenamente ativa, opondo-se à antiga conceção do aluno como recetor passivo, que absorve e memoriza silenciosamente os conhecimentos debitados pelo professor: “a tarefa do professor consiste em ajudar cada aluno a aprender por si mesmo, a assumir a responsabilidade da sua própria educação” (GRACOS, 1986, p. 19). Este modo de olhar a aprendizagem opõe-se a uma conceção

bancária da educação, a que alude Freire (1983), que não exige uma consciência crítica por parte do professor, nem por parte do aluno e nem o diálogo entre ambos ou com a realidade em que a transmissão do conhecimento se faz como algo imposto, que é suposto ser absorvido passivamente. Mas, como afirma Guerra (2009), só aprende quem quer e o verbo aprender não se pode conjugar no imperativo.

Numa perspetiva semelhante, salientando que ensinar é organizar o confronto com os saberes e ajudar os alunos a apropriarem-se deles, acompanhando-os nessa apropriação, Meirieu (2005) explicita que o professor deve possibilitar a cada aluno confrontar-se com um saber que o ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornece-lhe a ajuda necessária para se aproximar dele e deve solicitar o comprometimento da pessoa e, simultaneamente, colocar à sua disposição os recursos sem os quais não poderá ter êxito nas suas aprendizagens.

A metodologia da pedagogia inalciana propõe a adaptação do currículo, às necessidades e capacidades de cada aluno. No contexto ensino – aprendizagem cada pessoa é única e deve ser tratada de acordo: o plano de estudos centra-se na pessoa mais que na matéria que é necessário desenvolver. Cada aluno pode desenvolver e realizar os objetivos num ritmo acomodado à sua capacidade individual e às características da sua própria personalidade”. (Freitas, 2007, p.276). Esta perspetiva encontra atualidade no desenvolvimento do currículo orientado de acordo com os interesses dos alunos, permitindo valorizar o seu entusiasmo, bem como fomentar o desenvolvimento de competências sociais e a interação entre os alunos. Azevedo (1994) incita a escola a descobrir o lugar das pessoas que moram nos alunos. A escola só conseguirá solucionar os seus verdadeiros desafios se conferir poder aos professores criativos e apaixonados, e estimular a imaginação e motivação dos alunos (Robinson, 2010). O autor reforça que um gosto particular do aluno deve ser reconhecido e encorajado pela escola.

Para tal, há que reconhecer que a prioridade dos docentes tem de ser a aprendizagem dos alunos (Nóvoa, 2007). O autor explica que não se trata de centrar o foco nos conhecimentos, como advoga a pedagogia tradicional, nem nos alunos, como advogou uma certa pedagogia moderna, mas na aprendizagem dos alunos. Segundo o mesmo autor, a aprendizagem implica uma pessoa, um aluno concreto, implica o seu

desenvolvimento, o seu bem-estar, mas uma coisa é dizer que nosso objetivo está centrado no aluno e outra coisa na aprendizagem do aluno e definirmos isso como prioridade no trabalho dentro das escolas.

Associando ao conceito de ensinar a ação especializada de promover a aprendizagem e apropriação de saberes por outros, Roldão (2007) salienta que se desloca o centro da função de ensinar para uma ação adequada ao aluno e se ilumina a necessidade de um “saber compósito e complexo” em que o professor relaciona e integra uma variedade de conhecimentos e lhes dá sentido ao transformar o ato face a cada situação de ensino concreta. A grande finalidade do docente deverá ser, precisamente, fazer tudo para que o aluno aprenda e comunicar-lhe a convicção dessa possibilidade.

Destaca Freitas (2007) que antes dos estudos de Piaget, Ausubel, Vygotsky, e tantos outros, já a pedagogia inaciana praticava uma conceção educativa, uma teoria de aprendizagem, próxima do construtivismo:

“as linhas mestras do construtivismo estão em consonância, numa relação muito estreita, com a pedagogia inaciana em termos de construção do conhecimento, mais próprios de uma escola ativa, onde o professor desempenha o papel de orientador do estudo e não de proprietário da sabedoria”. (Freitas: 2007, p.276)

Para tal, refere o mesmo autor, a sala de aula deverá comparar-se a um laboratório que proporciona aprendizagens múltiplas em ambiente colaborativo, onde todos aprendem de todos através da troca de experiências motivada pela curiosidade de saber sempre mais. Nesta perspetiva irá estabelecer-se uma relação entre professor e aluno, mais próxima, horizontal e personalizada.

Nóvoa (2007) defende que se não existir um trabalho de cooperação entre os alunos mais e menos avançados, entre os alunos que têm maior predisposição para certas disciplinas e os que têm para outras, no fundo, se não houver a possibilidade do professor não ser o único ensinante dentro da sala de aula, é impossível conseguir práticas de diferenciação pedagógica o que, de acordo com o autor, é uma das características da escola cuja centralidade são as aprendizagens dos alunos.

Nóvoa (1995) serviu-se do triângulo pedagógico, da autoria de Jean Houssaye, para ilustrar que os três elementos presentes em toda a situação pedagógica – professor, aluno, saber – foram assumindo relevâncias diferentes ao longo dos tempos. O autor crê que se está a evoluir no sentido de privilegiar a relação entre o aluno e o saber, concedendo ao professor o papel fundamental, não tanto na transmissão do saber, mas no apoio ao aluno na construção e na configuração desse saber (Nóvoa, 2000).

Na pedagogia inaciana, reflete Freitas (2007), pretende-se que o aluno se torne responsável pela sua aprendizagem e pelo seu crescimento pessoal, em simultâneo com a aquisição de novos conhecimentos, valores e competências que o irão ajudar na construção da sua identidade única e irrepetível. O aluno estuda pelo gosto de aprender e de crescer, *saboreando interiormente*<sup>4</sup> as diferentes matérias na busca de novos conhecimentos que o irão ajudar a compreender melhor a realidade.

“O que sois fala mais alto do que fazeis ou dizeis. Na nossa cultura da imagem, os jovens aprendem a responder à imagem viva dos ideais que vislumbram no coração. As palavras – entrega total, serviço aos mais pobres, ordem social mais justa, sociedade tolerante, etc. – podem fazê-los refletir. O exemplo vivo arrastá-los-á a aspirar por aquilo que as palavras significam” (GRACOS: 1994, p.61)

Na linha da pedagogia inaciana, se o professor é educador não se limita a transmitir conhecimento, mas “alarga a sua comunicação à esfera da subjetividade, partilhando as suas vivências, os seus valores éticos, estéticos e religiosos”(Freitas, 2007, p. 279). E o mesmo autor continua, refletindo:

“No processo de instrução, a referência constante à subjetividade pode resultar num obstáculo ao processo de objetividade; no entanto, na difícil tarefa de educar, é essencial a referência ao eu do educador, ao vivido e experimentado na primeira pessoa. A educação requer testemunhos pessoais, o rosto a rosto, que suscite no aluno o movimento interior de admiração, do respeito e até da imitação”. (Freitas: 2007, p. 279)

---

<sup>4</sup> Expressão utilizada por Inácio de Loyola (Pereira, 1999).

Na comunidade escolar, o professor terá influência decisiva no carácter do aluno, para bem ou para mal, conforme o modelo que de si mesmo apresentar.

O paradigma pedagógico inaciano incorpora os ideais inacianos numa pedagogia prática, que promove a interação entre educadores e educandos, no sentido de promover o processo de desenvolvimento global e integrado da pessoa humana, através de cinco elementos dinâmicos - *contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação*.

Cada aluno traz consigo um “mundo” dele – o seu *contexto* socioeconómico, político, cultural, os conceitos anteriormente adquiridos – que, por influenciar a sua aprendizagem, tem de ser tido em consideração pelo educador, para o acompanhar no seu processo de crescimento intelectual e afetivo. Para tal é necessária confiança, respeito e apreço mútuos o que exige um clima de autenticidade e verdade na relação entre professor e aluno.

O educador ajuda o aluno a tomar consciência que o ato de aprendizagem se faz para além da simples compreensão intelectual, mas que também implica a imaginação, os sentimentos, o entendimento, a afetividade. A *experiência* consiste “numa atividade na qual, o aluno ao apreender, não apenas cognitivamente o assunto que considera, regista um sentimento de natureza afetiva” (GARCOS, 1994, p.28), um *sentir e gostar as coisas internamente*.

Da *reflexão* resulta a apreensão do significado mais profundo de um assunto, a experiência, que permite estruturar as crenças, valores, atitudes e o próprio modo de pensar do aluno, de tal forma que leva o aluno a ir para além do puro conhecer e o leva a passar à *ação*. Resulta num desafio por exigir ao professor

“formular perguntas que hão de dilatar a sensibilidade dos estudantes e impeli-los a considerar os pontos de vista dos outros (...) desafio para despertar a sensibilidade dos alunos para as implicações humanas daquilo que estudam, de modo que transcende as suas experiências anteriores e assim ajuda-os a crescer em qualidade humana.” (GRACOS: 1994, p.31)

Cabe ao professor a tarefa de acompanhar o aluno num processo transformador, em que sejam criadas as condições internas, para que ao longo do seu crescimento, caminhe no

sentido do seu amadurecimento ao nível das atitudes, valores e ideais, capacitando-o à tomada de decisões, em ordem à *ação* a realizar.

Este processo reflexão/experiência/ação acontece num contexto existencial particular e, como tem um carácter cíclico, deve ser periodicamente submetido a avaliação (Bastero e Puente, 2005).

Por pretender uma formação integral da pessoa humana e, por isso, pressupor uma forte atenção à vertente académica mas também humana, a pedagogia inaciana conduz a uma preocupação do educador em fazer crescer o aluno através da avaliação de ambas as vertentes académica e humana. Será uma avaliação que tenha em conta o progresso, utilizada para revisão e aperfeiçoamento dos métodos de ensino e aprendizagem, mas também, e mais difícil, na avaliação da evolução do aluno em atitudes e ações. Deste progresso depende o percurso para o aluno se tornar uma pessoa para os outros, em termos inacianos.

A utilização coerente do paradigma da pedagogia inaciana deve implicar a aquisição de hábitos de aprendizagem duradouros que fomentem atenção à experiência, à compreensão refletida e a critérios para a ação responsável (GARCOS, 1994).

Como tem sido apresentado, o processo de aprendizagem, de acordo com a pedagogia inaciana, deve ser experimentado pelo aluno; é nele que a aprendizagem se vai produzindo. Neste sentido, a integração pessoal de novos conhecimentos não pode ser uma justaposição imposta a partir do exterior, mas antes um processo que gradualmente vai fazendo parte do educando; é ele o responsável principal da sua própria aprendizagem e crescimento humano (Freitas, 2007). Assim sendo, o ensino deve ser ajustado ao ritmo, ao desejo pessoal, às características da sua personalidade e, até, às limitações das suas capacidades naturais.

O educador deve conhecer, o melhor possível, o seu aluno, a fim de o ensinar a rentabilizar ao máximo os seus dons naturais. Robinson (2010) defende que a educação deveria ser o processo que desenvolve todos os recursos, mas, alerta, a maior parte das vezes durante a escolarização não são identificados os verdadeiros talentos dos alunos (e ironiza, afirmando que muitas pessoas só encontram as suas verdadeiras capacidades depois de recuperarem da educação recebida).



O importante é a pessoa e não o sistema de estudos predeterminado: cada aluno é um caso.

A *cura personalis* é um dos aspetos mais característicos da pedagogia inaciana e, em termos gerais, significa o cuidado pessoal, o interesse por cada aluno, o percurso de acompanhamento que o educador faz com o aluno no seu processo de crescimento pessoal (Lopes, 2005).

O princípio da *cura personalis* – basilar na pedagogia inaciana - tem como essência o facto de cada pessoa ser única e irrepetível, merecendo, por isso, um acompanhamento personalizado, para um crescimento personalizado (Lopes, 2005).

“O cuidado pessoal e interesse por cada indivíduo, requer que o professor se torne tão conhecedor quanto possível da experiência de vida do aluno. Dado que a experiência humana, sempre ponto de partida a pedagogia inaciana, nunca acontece no vazio, devemos conhecer o mais que pudermos acerca do contexto no qual o ensino e a aprendizagem têm lugar.” (GRACOS: 1994, p. 24)

A pedagogia inaciana enquadra o pressuposto de que devem ser os alunos a chegar à resolução dos problemas, o professor deve criar as condições para que sejam os alunos os sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, mais que argumentar, ele deve interrogar (Lopes, 2005). A matéria a ensinar deve cativar o interesse e, por isso, o esforço do aluno (Lopes, 2005). O princípio é o incentivo do aluno para o que a pedagogia inaciana classifica de *magis* académico. O *magis*, “mais inaciano”, traduz-se pelo

“desenvolvimento mais completo possível das capacidades individuais de cada pessoa em cada etapa da sua vida, unida à prontidão para continuar esse desenvolvimento, ao longo da vida, e a motivação para empregar no serviço dos outros as qualidades desenvolvidas” (GRACOS: 1986, p.35).

Robinson (2010) define três princípios em educação que, denuncia, são frequentemente violados. Um deles, o *princípio da distinção* não é respeitado por, muitas vezes, os processos educativos atuais não terem em consideração os estilos individuais de

aprendizagem nem o talento de cada aluno. Defende que o currículo tem de ser personalizado e que o mais importante é incentivar os alunos a seguirem algo que os entusiasme, pelo que os professores devem investir em compreender os talentos, as capacidades e aquilo que desafia os seus alunos. Um acompanhamento pessoal, como a proposta da *cura personalis* na pedagogia inaciana propõe, pode ajudar um aluno a compreender e evoluir neste sentido.

Outro princípio em educação elencado por Robinson (2010) e, segundo ele, comumente violado é o *princípio do dinamismo*. Na sua perspetiva, os sistemas escolares não devem basear os seus currículos no conceito de matérias separadas entre si, na crença de que a arte, as ciências, as humanidades e demais matérias sejam completamente estanques e diferentes umas das outras - há muita técnica e objetividade na arte, assim como há muita paixão e intuição na ciência.

O autor defende, assim, a importância de um programa curricular fluído, dinâmico e interdisciplinar. Só nesta perspetiva se possibilita que o aluno capte o significado e o valor essencial do que estuda e, como também defende a pedagogia inaciana, seja capaz de relacionar e apreciar as suas implicações na procura da verdade e da liberdade. Deste modo é permitido ao aluno ir mais além do puro conhecer, percebendo mais em profundidade as implicações do que aprende e formar convicções pessoais sobre factos, ideias e verdades.

Um terceiro princípio educativo, elencado por Robinson (2010), o *princípio da variedade*, que, no seu entender, é violado ao se considerarem umas disciplinas mais importantes que outras, também pode encontrar paralelo na formação integral que a pedagogia inaciana propõe. O autor defende que a arte, a ciência, as humanidades, a educação física, as línguas e a matemática estão ao mesmo nível no que se refere aos contributos essenciais para a educação de um aluno, quer-se dizer, para a realização de cada ser humano na plenitude dos seus talentos e potencial. A hierarquização das disciplinas conduz, no entender do autor, a que muitos estudantes fiquem submetidos a uma educação que marginaliza ou ignora os seus talentos naturais. Também a *cura personalis* implica um acompanhamento muito atento ao seu desenvolvimento integral - intelectual, imaginativo, criativo e físico. Pretende-se, na pedagogia inaciana, que cada

aluno tenha a possibilidade de desenvolver sempre mais os seus talentos, colocando para o seu crescimento integral e humano, valências tão distintas como o entendimento, a compreensão, a imaginação, a criatividade, a vontade, a liberdade e ainda os sentimentos, as emoções e os desejos (Freitas, 2007).

Num mundo em que os valores se tornaram relativos, que tende a encarar cada indivíduo como único construtor de si mesmo, em que o interesse científico e tecnológico, tende a sobrepor-se ao humanístico, a pedagogia inaciana pode ajudar a escola a fomentar nos alunos uma educação equilibrante, que os conduza a assumirem, porem em causa e ajudarem a construir ativamente o mundo (Lopes, 2002). O autor conclui, justificando que a pedagogia inaciana pode ajudar o mundo da escola hoje porque

“ se centra no encontro pessoal entre o educador e o educando, num processo contínuo de interação e comunicação; porque ao individualismo, responde com a colaboração, com a ajuda recíproca, com o sentido de comunidade no aprender, como treino para o viver; porque quer que o aluno seja capaz de aprender a aprender por si próprio, durante toda a vida, que seja ativo, interessado, participativo no processo educativo, e não mero recipiente de informações; porque ensina e valoriza a generosidade, o trabalho em equipa, a solidariedade; porque apela para uma educação integral, onde o aluno é convidado a desenvolver, equilibrada e harmonicamente, todas as faculdades intelectuais, afetivas e volitivas.” (Lopes: 2002, p.130).

### **3. Identificação das dimensões organizacionais e profissionais**

Uma escola que se pretende aberta e inovadora terá de pensar a sua estrutura organizativa em torno de um modelo flexível, crítico, capaz de pensar a sua operacionalização interna (normas, recursos, gestão participativa e reflexiva, organização e gestão dos espaços, tempos e trabalhos, supervisão e avaliação dos desempenhos) e desenvolver projetos curriculares propiciadores da implementação do seu projeto educativo, num clima que estimule o desenvolvimento dos seus atores (alunos, docentes, direção da escola).

No âmbito das dimensões organizacionais da escola, destacam-se a direção, a direção do ciclo e o departamento curricular, enquanto estruturas de orientação educativa em que se mobiliza a intervenção da ação da professora e diretora do 2º ciclo.

#### **3.1. Direção**

A direção é o órgão deliberativo que coordena toda a atividade educativa do Colégio, composto pelo diretor pedagógico, administrador executivo, representante da Companhia de Jesus, coordenador da pastoral, secretário-geral e diretores de ciclo.

Tem como competências: i) Assegurar a conveniente aplicação do Ideário do Colégio; ii) Assessorar o diretor pedagógico no exercício das suas funções; iii) Zelar pelo cumprimento das normas aplicáveis do Ministério da Educação; iv) Dar orientações para a elaboração do plano anual do Colégio; v) Promover a formação permanente dos professores; vi) Estabelecer e avaliar os objetivos anuais do Colégio; vii) Planificar as atividades educativas curriculares e de complemento curricular.

No contexto tão particular do início da escola, cabe à direção pedagógica assegurar a identificação, adesão e mobilização de todos os intervenientes a um projeto de ação educativa próprios, bem como, o levantamento de necessidades de formação, a definição de princípios e políticas, o estabelecimento de meios que os torne claros e

partilhados por todos os atores da escola e ter, junto dos mesmos, uma ação facilitadora do seu desenvolvimento profissional.

Ter assento na direção no primeiro ano de vida da escola trás a possibilidade de um envolvimento direto no pensar da mesma na sua globalidade. Esta possibilidade de participação em discussões, com vista ao estabelecimento de diretrizes gerais para a escola, terá constituído o maior e mais estimulante desafio do desenvolvimento profissional associado a esta nova etapa da vida profissional.

Constituída a direção, como o órgão que deve deter a visão de conjunto da escola, exige, de cada um dos seus membros, a capacidade de observação, análise e compreensão da realidade, de forma a reunir as informações necessárias à tomada de decisões, encontrar mecanismos que assegurem a sua implementação, acompanhamento e avaliação. Tratando-se de uma direção colegial desafia a uma participação coletiva capaz de saber dirigir, motivar, delegar, avaliar, detetar problemas e encontrar soluções para os diferentes setores de funcionamento da escola.

A qualidade da educação proporcionada na escola dependerá do modo como a direção é exercida, dos processos que tenha implementados, das formas de trabalho - particularmente em equipa ou em colaboração - em torno de um projeto comum e das oportunidades de desenvolvimento profissional e formação baseadas na escola (Bolívar, 2012).

A aposta na capacidade de inovação e de atualização à realidade do século XXI, de metodologias de tradição seculares, constitui um dos mais fortes desafios da génese da escola. A capacidade de inovação está, segundo Bolívar (2007), dependente da organização da escola, outorgando um papel central à equipa diretiva na sua gestão, cabendo-lhe descobrir quais as variáveis organizativas que a promovem, dirigir a sua concretização, apoiar o seu desenvolvimento e assumir o papel supervisivo na sua implementação. De acordo com o mesmo autor, o rumo de uma inovação depende das experiências, preocupações, habilidades e conhecimentos dos indivíduos e grupos nela envolvidos.

Ergue-se, assim, à direção da escola, o forte desafio de implicar os professores no processo inovador pretendido, para o que se manifesta essencial a capacidade de

estimular os professores à interação e às relações e à dinâmica no desenvolvimento curricular na sala de aula.

Incrementar a capacidade coletiva está no núcleo das estratégias de melhoria elencadas por Bolívar (2012). Segundo o autor, quando os professores trabalham juntos, conduzidos por uma liderança centrada no ensino, obtêm mais sucesso do que quando trabalham sozinhos.

O mesmo autor elenca sete fatores conducentes à melhoria sustentável da escola, um deles consiste numa liderança determinada, cujas características principais são a empatia desenvolvida, a capacidade de compromisso individual dos líderes, o apoio aos professores, a focagem no ensino, a pressão contínua em torno das metas e o mostrar resultados para que se invista mais. Os restantes fatores serão:

- A crença em que todos os alunos podem aprender: as expectativas em relação aos estudantes (que devem ser altas e a descrição dos objetivos da aprendizagem devem ser apresentados de forma clara, transparente, direta e simples;
- A definição de poucas prioridades chave, centrando a aprendizagem no que verdadeiramente importa - o problema na educação não será a falta de inovação e iniciativas, mas sim a presença de demasiadas prioridades fragmentadas que rapidamente sucedem e alteram umas às outras;
- A criação de competências coletivas: incrementar a capacidade coletiva está no núcleo das estratégias de melhoria, pelo que se deve prestar mais atenção à construção destas competências - quando os professores trabalham juntos, liderados por um diretor centrado no ensino, obtêm mais sucesso do que quando trabalham sozinhos;
- A utilização de estratégias específicas: quando se utilizam estratégias concretas, a velocidade da mudança com qualidade pode aumentar e originar grandes transformações nas escolas, num período curto através de estratégias adequadas ou específicas;
- A prestação de contas (*accountability*) inteligente: envolve um conjunto de políticas e práticas que, na realidade, incrementam a capacidade individual e coletiva, sobretudo, conjugando a prestação de contas interna e externa;

- A criação de condições para a aprendizagem e desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino.

Face à grande dimensão da escola, aos diversos setores implicados no seu funcionamento, ao facto de muitos procedimentos, mecanismos internos de comunicação e partilha ainda estarem a ser definidos e à necessidade de assegurar fidelidade aos princípios definidos no projeto educativo, afigura-se propício, nesta organização complexa, o desdobrar destas funções de liderança em lideranças intermédias: Diretor Pedagógico / Diretores de Ciclo / Coordenadores de Departamentos e Planos Curriculares / Professores Responsáveis de Turma (equivalente à função de Diretor de Turma). Estas, tendo delegadas funções específicas, comunicam entre si, assegurando uma rede que garante condições de operacionalização conducentes a que os diversos níveis de gestão da escola estejam alinhados num sentido de ação comum.

Uma liderança múltipla permite que a mudança se estabeleça no interior de cada setor e que ela evolua de dentro para fora mais que de cima para baixo. Proporciona a interação e aperfeiçoamento profissionais, valorizando o seu contributo para a organização do trabalho em equipa, assim como permite associar a melhoria da escola ao desenvolvimento do espírito de grupo e à aprendizagem em equipa (Formosinho e Machado, 2009).

Cabe à direção criar o clima propício à emergência e afirmação das lideranças intermédias e contribuir para uma visão compartilhada da escola. Este modelo de organização da escola supõe que todos, direção e lideranças intermédias, participam cooperativamente na planificação, desenvolvimento e avaliação dos processos e na atribuição das tarefas mais apropriadas a cada um.

A construção de uma cultura colegial é um processo longo, não isento de dificuldades e conflitos, e que requer a criação de condições várias, nomeadamente de espaços e tempos, destinados ao trabalho em comum, e de recursos financeiros, mas, essencialmente, de formação e apoio continuado, com vista ao desenvolvimento de atitudes e competências no domínio da formação e da supervisão.

### **3.2. Direção de ciclo**

O diretor de ciclo pertence, por inerência de cargo, à direção, participando, em equipa diretiva, na autoridade, missão e liderança do diretor pedagógico. É responsável pela animação, harmonização e coordenação das atividades de um ciclo de ensino.

Tem como âmbito de intervenção: i) Dirigir e coordenar toda a atividade educativa do ciclo, recebendo os princípios e orientações gerais do diretor pedagógico; ii) Coordenar as tarefas dos Professores Responsáveis de Turma, assegurando práticas de atuação comuns; iii) Assegurar a articulação entre as atividades desenvolvidas pelos Professores Responsáveis de Turma que coordena e as realizadas por cada departamento curricular, nomeadamente no que se refere à aplicação de programas específicos integrados nas medidas de apoio educativo.

Na tabela 1 (Anexo I) apresentam-se as funções do diretor de ciclo, conforme constam do regulamento interno.

O 2º ciclo do ensino básico iniciou o seu funcionamento com três turmas de 5º ano e uma de 6º ano. No segundo ano evoluiu para cinco turmas de 5º ano e três de 6º ano. Prevê-se a estabilização da sua constituição no terceiro ano de vida da escola, com cinco turmas de cada nível de escolaridade, de vinte e oito alunos por turma. Estão cerca de trinta professores associados a este ciclo de ensino, entre eles, os respetivos professores responsáveis de turma.

A assunção do cargo de direção do 2º ciclo do ensino básico, no contexto de uma liderança ativa e eficaz, mas que se pretende aberta, revela-se um desafio pessoal e profissional forte (que a presente narrativa e reflexão pretende expor), pela implicação direta em muitas decisões de fundo numa fase de arranque da escola. A possibilidade de partilhar o pensar a escola desde a sua génese, com um grupo de pessoas com percursos profissionais e áreas de formação distintas, de reconhecida competência e profundo conhecimento e experiência na área da educação, constitui um marco decisivo no crescimento profissional que esta experiência tem proporcionado.



### **3.3. Departamento Disciplinar**

Os departamentos disciplinares dinamizam e coordenam as atividades de desenvolvimento curricular das diferentes áreas disciplinares. Têm como competências:

- i) Elaborar a programação da(s) respetiva(s) disciplina(s), adaptando-a(s) aos objetivos gerais do Colégio e do Ciclo; ii) Fixar objetivos curriculares, bem como definir o método e os recursos para os atingir; iii) Fazer as adaptações curriculares oportunas; iv) Definir critérios e conteúdos específicos de avaliação para o respetivo cada nível de ensino, de acordo com as orientações do Conselho de Coordenadores; v) Colaborar para uma melhor conexão interdisciplinar entre os departamentos; vi) Trabalhar em equipa entre os professores do departamento; vii) Propor ações de formação pedagógica ligadas à sua área disciplinar.

Definidas pela diretora de ciclo as prioridades curriculares para o 2º ciclo, o trabalho realizado em departamento disciplinar permite a criação do espaço de discussão e reflexão de estratégias que constituam respostas adequadas às características dos alunos/turmas, promovendo a antevisão, acompanhamento, avaliação e reformulação do contributo dado por cada professor ao conselho de turma. Assegurar que as decisões estratégicas dos conselhos de turma são articuladas com o trabalho realizado nos respetivos departamentos curriculares implica que o conselho de coordenadores disciplinares estabeleça a calendarização e ordens de trabalho das reuniões de departamento, de forma a garantir que o trabalho realizado em departamento acompanha as necessidades exigidas pelo calendário e ordens de trabalho dos conselhos de turma.

#### **4. A direção de ciclo como centro promotor da mudança**

O fundamental do contributo da diretora de ciclo para a organização da escola, assenta em três pilares essenciais que são a definição do projeto curricular do 2º ciclo, a articulação entre ciclos e dos órgãos de gestão pedagógica da organização e a coordenação dos professores responsáveis de turma, por se constituírem como fulcrais na possibilidade de concretização do pretenso carácter inovador a imprimir à escola. As decisões e atuação enquanto diretora de ciclo, nestes diferentes âmbitos resultam da conciliação de três aspetos cruciais: o projeto educativo, a legislação vigente e as convicções pedagógicas da diretora de ciclo, e da direção.

Senge et al (2005) enunciam seis princípios fundamentais para o sucesso das mudanças sustentáveis em organizações:

- as mudanças somente são sustentáveis se envolverem aprendizagem, se envolverem os profissionais que a vão implementar e se eles se sentirem comprometidos com ela. Não se pode simplesmente ordenar que as pessoas fiquem motivadas ou que se envolvam para melhorar a escola. Não se pode forçar um compromisso;
- a mudança começa aos poucos e cresce de forma orgânica como o crescimento biológico de qualquer população viva. As mudanças nas escolas devem seguir um padrão de crescimento semelhante, um equilíbrio entre a urgência e a paciência e poderiam começar aos poucos, acelerar de forma gradual e refletir sobre cada novo desenvolvimento antes de avançar para a próxima fase;
- os grupos-piloto são incubadores de mudança. Quando compreendemos que as coisas grandes começam pequenas pensamos nos grupos-piloto. São pequenos grupos de professores com pequena abrangência, com maior ou menor apoio exterior, mas com uma influência baseada na credibilidade e comprometimento dos membros. A única constante que se verifica nos grupos-piloto bem-sucedidos é uma predisposição para a curiosidade pragmática;
- após um longo período de mudanças bem-sucedidas, os membros da comunidade escolar (pais, professores, gestores/diretores/administradores, estudantes e funcionários)

passam a sentir que estão envolvidos em repensar os seus valores, o seu contributo para a comunidade e sua identidade;

- mudanças bem sucedidas ocorrem através de múltiplas camadas de liderança.

#### **4.1. Definição do projeto curricular do 2º ciclo do ensino básico**

O contributo da direção do ciclo na definição do projeto curricular do 2º ciclo teve por base as características estruturantes do projeto educativo, em que se destacam a necessidade do enquadramento na essência da pedagogia inacciana na desejada formação integral do aluno, da sua própria implicação no processo de ensino-aprendizagem e avaliação contínua das aprendizagens.

A reorganização curricular do ensino básico (Decreto-Lei nº 6/2001) veio reforçar a necessidade de se evoluir de uma visão tradicional do currículo (entendido como um conjunto de normas definidas pela administração educativa, a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as escolas), para uma perspetiva que assume a centralidade da escola na construção do currículo. A escola tem que pensar o seu currículo em termos de tornar efetivas todas as aprendizagens que se propõe ou empobrece-se em torno da uniformidade programática (Roldão, 1999). Definido o conceito de currículo nacional como o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, este expressa-se em orientações aprovadas pelo Ministério da Educação que definem o conjunto de competências essenciais para cada ciclo, o perfil de competências terminais do ensino básico e as experiências educativas que devem ser proporcionadas. Cabe a cada escola articular a matriz curricular estabelecida a nível nacional com os projetos curriculares desenvolvidos a nível de escola. As mudanças poderão tornar-se parte ativa das escolas, promovendo melhorias, se os professores se colocarem no papel de agentes de desenvolvimento curricular (Bolívar, 2003)

As orientações para a Gestão Flexível do Currículo e, mais tarde, o Decreto-Lei nº6/2001, colocaram a ênfase na construção de um Projeto Curricular com dois níveis

essenciais de intervenção: o da escola e o da turma. Surge uma nova concepção curricular<sup>5</sup> que assenta na necessidade de o aluno adquirir e desenvolver um conjunto de competências essenciais ao longo da escolaridade básica.

“No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objeto de um projeto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projeto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, consoante os ciclos” (Decreto-Lei nº 6/2001<sup>6</sup>).

O recurso a uma prática educativa baseada em projeto introduz na escola algumas características, das quais, Leite, Gomes e Fernandes (2001) destacam: a construção pessoal do saber de forma interativa; a centralidade colocada nos problemas reais, formulados e definidos pelos próprios grupos; o desenvolvimento de forma integrada da teoria e da prática, do intelectual e do sensível; o estímulo dado às atitudes investigativas como observar, questionar, refletir, agir, intervir; o desenvolvimento de hábitos de trabalho, aprendendo-se a gerir e a integrar os imprevistos, a gerir o tempo e os espaços, a planificar; o alargamento do espaço escolar e, como tal, a abertura de novas perspetivas para a articulação da escola com o meio; o desenvolvimento da imaginação, da solidariedade, do espírito crítico.

Os conceitos de Projeto Curricular de Escola e Projeto Curricular de Turma baseiam-se na perspetiva do currículo nacional percecionado numa concepção de projeto, enquanto algo que é aberto e dinâmico, de forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido.

Na educação, em geral, e nas escolas, em particular, a metodologia de projeto tem assumido um peso cada vez maior na concepção, planificação e realização de diversas atividades em distintos níveis do seu funcionamento (Costa, 2003). É fundamental o

---

<sup>5</sup> Refira-se, no entanto, que esta nova concepção é mais teórica e normativa do que prática reguladora da ação da generalidade das escolas e dos professores.

<sup>6</sup> Apesar do Decreto-Lei nº 6/2001 ter sido, entretanto, revogado, este princípio mantém-se válido.

entendimento das escolas como organizações dotadas de significativas margens de autonomia, como espaços onde educadores e educandos devem assumir uma postura criativa e interventora, traduzida na definição e implementação de atividades que lhes interessem e sejam localmente significativas (Costa, 2003). Este modelo pedagógico reconhece o aluno como construtor do seu processo de aprendizagem, o professor como agente de inovação e mudança, e as escolas são entendidas como unidades organizacionais de decisão.

A organização do processo de ensino-aprendizagem é da responsabilidade dos professores que trabalham com os alunos, em cada turma. Esta mudança implica desenvolver uma cultura de gestão curricular e uma cultura interdisciplinar, através do trabalho colaborativo e da responsabilização dos órgãos de gestão pedagógica (Abrantes, 2002).

A escola deve conceber o Projeto Curricular, articulando-o com o Projeto Educativo, com base na análise das situações e problemas reais, das prioridades estabelecidas e da apreciação dos recursos humanos e materiais que dispõe. O Projeto Curricular de Escola e Projeto Curricular de Turma, enquanto instrumentos de gestão pedagógica, devem promover uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os professores e outros atores educativos. Roldão (1999) define o Projeto Curricular de Escola como a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto. Os Projeto Curricular de Turma devem emergir do Projeto Curricular de Escola, ajustando-o a cada turma, de forma a dar resposta à heterogeneidade do grupo, aos diferentes ritmos de aprendizagem, às diferentes motivações e expectativas. Esta linha condutora de atuação, partilhada entre os diversos professores da turma, deve possibilitar uma organização das atividades que potencie o sucesso de todos os alunos<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Os enunciados que temos vindo a produzir a propósito das novas orientações para a ação a nível do currículo e respetivas implicações teóricas na ação pedagógica das escolas e professores não significam

O envolvimento direto da diretora de ciclo na definição e estabelecimento do projeto curricular do 2º ciclo do ensino básico – parte integrante do projeto curricular da escola - tem desencadeado o aprofundar de conhecimento e reflexão em volta das principais questões educativas associadas a esta faixa etária. A importância da definição das linhas gerais de aplicação da matriz curricular deste ciclo de ensino, adaptando-a às características do projeto educativo, tem constituído um desafio permanente. Não tendo ainda a escola atribuída autonomia pedagógica, vão sendo tomadas para os diferentes ciclos de ensino as opções possíveis que melhor parecem enquadrar a pedagogia inacioniana no quadro legislativo vigente. Este caminho pressupõe a criação de oportunidades pedagógicas de descoberta criativa e do desenvolvimento de uma atitude de reflexão sobre as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos pelos alunos. A aposta numa formação integral que não se limita ao desenvolvimento académico (que se pretende rigoroso e exigente), mas abrangente às dimensões pessoal, social e espiritual do aluno tem implicações nos princípios orientadores das características da estrutura curricular de cada ciclo.

Pretende-se o desenvolvimento de um plano de estudos abrangente em que o professor tem como tarefa primordial ajudar o aluno a aprender por si mesmo e a assumir gradualmente a responsabilidade da sua própria educação. A especificidade do ciclo, associada às características da sua faixa etária, conduz a opções particulares ao nível do desenho da estrutura curricular e da organização escolar.

Estas inquietações concretizam-se em diversas adaptações ao nível de intervenções pedagógicas, das disciplinas, da organização dos espaços e do tempo e na oferta curricular não disciplinar, e de complemento curricular.

Entre os dez e os doze anos, deve ser despertado e estimulado nas crianças o desejo de aprender, pelo que esta se deve sentir implicada no processo de ensino-aprendizagem e estimulada a uma participação ativa, empenhada e rigorosa. É uma fase propícia ao crescimento da capacidade crítica, pelo que se propõe o desenvolvimento de uma metodologia personalizada de construção do saber, que deve promover uma

---

que sejam adotados. A presente reflexão procurará avaliar até que ponto e de que forma se materializam na ação concreta.

participação ativa, empenhada e rigorosa, bem como a consolidação da capacidade de avaliar e fomentar a prática de uma liberdade discernida. Para tal, revela-se necessário que os docentes trabalhem e planifiquem conjuntamente os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, reforçando as oportunidades de aprender uns com os outros sobre os processos didáticos promotores daquele modo de construção do saber.

Algumas adaptações ao nível disciplinar concretizam-se: na opção de desdobramento das disciplinas de Ciências da Natureza e Educação Musical, assente na convicção da necessidade de os alunos aprenderem por meio de atividades práticas e experimentais nestas áreas, vendo aumentada esta possibilidade na redução do número de alunos; na opção de existência de par pedagógico em Educação Visual e Tecnológica, justificada pela aposta num acompanhamento mais próximo e individualizado, numa área eminentemente prática; no reforço dos tempos curriculares a Língua Portuguesa e Matemática no plano curricular neste ciclo de ensino, por permitir um maior apoio em duas disciplinas com avaliação externa, e em que é posta, pelos normativos vigentes e pela sociedade (e famílias), uma forte expectativa num acompanhamento mais aprofundado das aprendizagens. Estas adaptações constituem-se como aspetos organizacionais facilitadores da possibilidade de uma maior implicação do aluno no processo de ensino-aprendizagem (aspeto fulcral da pedagogia inaciona), sendo estimulada a criação de oportunidades de desenvolvimento de uma atitude de reflexão sobre as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos.

Também opções ao nível da organização da vida da escola, no sentido de desafiar a uma maior autonomia na gestão da responsabilidade, são assumidas na transição do 1º para o 2º ciclo. São disso exemplo medidas como os alunos deixarem de ter uniforme (possibilitando o uso de maior liberdade e expressão dos gostos, numa manifestação exterior da sua personalidade em crescimento), pela não existência de toques para indicar o início das aulas (responsabilizando-os pela gestão que os alunos têm de passar a fazer dos horários e dos diferentes espaços para as aulas), pelo acesso a um espaço de recreio maior, partilhado com os alunos do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. Geralmente, os alunos vêm nessas alterações motivo de promoção e se, no

início, são evidentes alguns contratempos<sup>8</sup> como resultado de uma necessária fase de adaptação, rapidamente os ultrapassam e começam a ajudar-se reciprocamente na assunção da responsabilidade do controlo do tempo e da gestão dos espaços.

Mais receosos e resistentes a estes desafios revelam-se, por vezes, aqueles pais para quem as questões relacionadas com a organização e segurança estão no topo das suas inquietações, tementes que a partilha dos espaços comuns com os colegas mais velhos possa constituir um maior risco, por suscitar, eventualmente, episódios de conflito na gestão da autoridade mas que, na realidade, são raros e quando sucedem são resolvidos entre os intervenientes de forma natural e, se necessário, com a mediação de algum vigilante ou professor.

Os alunos são estimulados, nesta fase, a descobrir como aproveitar o tempo livre com criatividade, encontrarem como utilizar o potencial de todos os espaços que lhes são proporcionados, brincarem bastante, evitando investir naquilo que podem fazer sozinhos noutros locais que não a escola. Para isso, a organização da carga horária contempla espaços prolongados de intervalos e foi feito um forte investimento em espaços de recreio espaçosos, bem iluminados, com abundante equipamento desportivo e jardins.

Finalmente, fora do âmbito disciplinar e organizativo, existe também a preocupação por criar espaços e momentos que permitam ver em prática as opções pedagógicas assumidas. São exemplo a Formação Humana, a criação de um espaço denominado *Atelier*, a organização das atividades de *prolongamento* e de complemento curricular e a proposta de atividades formativas, como são exemplo a *Semana do mar*, o *Tempo+* e *Aprender a acreditar*.

Como fio condutor do princípio de uma formação integral e individualizada do aluno, nas suas dimensões afetiva, moral, espiritual, social e intelectual, é desenvolvida a área curricular não disciplinar designada de Formação Humana que consiste, sumariamente, num espaço letivo de criação de oportunidades que permitam aos alunos envolverem-se no seu próprio processo de formação pessoal e social. Funda-se numa espécie de laboratório onde as experiências e a reflexão das mesmas têm como objetivo ajudar o

---

<sup>8</sup> Como sejam, atrasos à entrada para as aulas, ou disputas pelos espaços de jogos desportivos entre os alunos mais velhos e os mais novos.



aluno a “ser” mais pessoa humana, ou seja, de certa forma “ser” mais “com e para os outros”. Constitui o momento letivo em que, acompanhados pelo professor responsável de turma, os alunos desenvolvem projetos sociais e campanhas de solidariedade, momentos de reflexão individual e em grupo, que os estimulam a ver o outro, através de um olhar mais atento e sensível e a cimentar valores de compromisso, altruísmo, respeito, lealdade e serviço. Esta área curricular pressupõe uma estreita articulação com o plano de atividades da pastoral e o projeto curricular do ciclo, cabendo ao professor responsável de turma a gestão dessa articulação e a todos os professores e restante comunidade educativa a garantia da promoção transversal daqueles valores.

A criação do momento, com caráter não disciplinar, designado por *Atelier* no horário das turmas deste ciclo de ensino, permitiu algumas das opções pedagógicas refletidas em espaços concretos de intervenção com os alunos. Trata-se de uma hora semanal, em que o aluno escolhe a área em que pretende investir o seu tempo e se compromete a desenvolver o trabalho, ao longo de cerca de oito semanas, sob a orientação de um professor. Os grupos formados com aproximadamente quinze alunos, que ultrapassam a barreira da turma e do nível de ensino, desenvolvem atividades e projetos sobre temáticas que vão para além do currículo, em áreas que passam pelos jogos matemáticos, a expressão motora, a música, o modelismo, as artes visuais e as tecnologias informáticas, num espaço em que não existem os constrangimentos temporais e temáticos, inerentes ao cumprimento de um programa curricular. É um espaço onde é, também, possível fazer o reforço de competências, permitindo, em caso de necessidade, o apoio pedagógico nalguma área curricular. A validade e importância deste tempo estão vincadas na avaliação efetuada pelos professores diretamente implicados e apresentada na Tabela 2 (Anexo I).

O estímulo à participação em atividades de complemento curricular, enquanto pilar estruturante do projeto educativo do colégio, face ao interesse em criar espaços para que o aluno se conheça, descubra as suas qualidades e limitações, é concretizado num leque bastante diversificado de atividades, adequadas a esta faixa etária, organizadas num horário compatível com o horário letivo. O incentivo à adesão dos alunos parte, por vezes, do próprio conselho de turma, fazendo o aconselhamento ao ingresso nalguma

atividade que possibilite a evolução numa área em que o aluno demonstre apetência ou talento, ou o reforço competências que possam ser úteis desenvolver.

De forma a promover a autonomia e desenvolver o uso de uma liberdade responsável, a utilização do tempo pelos alunos depois do horário letivo, correspondente ao espaço designado de *prolongamento*, é por intencionalmente eles gerida, podendo optar livremente pela frequência da sala de estudo, do recreio, da biblioteca ou do laboratório de informática. Esta medida tem como objetivo o desenvolvimento do hábito e capacidade de discernimento sobre a gestão do seu tempo livre, em função das necessidades que o aluno identifique em cada momento. Embora nem sempre corra bem, pela dificuldade que o desafio em ser capaz de prescindir de um momento no recreio constitui para crianças de dez, onze anos, crê-se ser algo a valorizar, continuar a manter e investir na sensibilização das suas vantagens, junto de alguns pais para quem, no seu entendimento, uma atitude mais controladora e dirigista nestas regras da escola seriam mais positivas e eficazes.

Finalmente descrevem-se três atividades que pretendem ilustrar as opções atrás descritas, na operacionalização dos princípios centrais do projeto curricular: a organização de uma semana temática (*Semana do Mar*), a realização de um projeto interdisciplinar (*Aprender a Acreditar*) e a dinamização semanal de um espaço de reflexão (*Tempo+*).

A organização de uma semana temática no final do 2º período letivo (no primeiro ano letivo, sob o tema *Semana do Mundo*, no segundo ano, *Semana do Mar*) implica o envolvimento de todas as turmas e departamentos disciplinares, numa lógica de trabalho de projeto, ao longo de uma semana, em que os alunos têm a oportunidade de passar pelas diferentes etapas deste tipo de trabalho em grupo, sob a orientação de um professor. Este evento, que congrega alunos e professores em torno de um tema (neste caso, o do Mar, marca essencial no projeto educativo<sup>9</sup>), tem como principais objetivos:

---

<sup>9</sup> “O Colégio elege o mar como uma referência simbólica de todo o seu projeto, enquanto elemento fundamental definidor da história de Portugal e da identidade nacional, enquanto meio de unir povos e continentes num mundo globalizado, enquanto espaço de futuro com enorme potencial para assegurar a sustentabilidade do planeta. Através de ênfases a nível curricular e da aposta em atividades de

o desenvolvimento nos alunos duma consciência crítica do papel do Mar na nossa cultura; o aprofundamento de conteúdos curriculares nas áreas científicas e humanísticas; a melhoria das competências instrumentais e de comunicação e expressão; o reforço da capacidade de trabalho em projeto (Tabela 3 – Anexo I).

As decisões tomadas ao nível da formação dos grupos de trabalho, conduzindo a que os alunos possam trabalhar com colegas de outras turmas do 5º e 6º ano, a escolha de temas<sup>10</sup>, em função das suas apetências e motivações, são exemplo de medidas conducentes à aplicação prática das competências transversais enunciadas. O efeito positivo destas decisões encontra-se, de alguma forma, expresso nas opiniões manifestadas por professores e alunos na avaliação final da Semana do mar (Anexo I – tabelas 4, 5 e 6)

A realização de um projeto interdisciplinar (*Aprender a Acreditar*) surgiu a partir do desafio do grupo de professores de Educação Visual e Tecnológica. Os alunos foram descobrindo como congregar num projeto único diversos trabalhos por eles realizados em várias disciplinas ao longo de todo o ano. Conceberam o tema – *Aprender a Acreditar* - que serviu de fio condutor à articulação desses pequenos projetos e montaram um espetáculo audiovisual, que apresentaram à comunidade escolar no fim do ano. O projeto consistiu na integração de um pequeno filme de animação, sobre a perseverança e a esperança, realizado nas aulas de Formação Humana (a partir de um workshop em que os alunos se envolveram em todas as fases de montagem do mesmo), na encenação de um conjunto de textos gravados em áudio elaborados em diferentes momentos das aulas de Língua Portuguesa e no projeto *Histórias do Mar*, tema da *Semana do mar*, utilizando como cenário esculturas construídas nas aulas de Educação Visual e Tecnológica, a propósito de temas como o sonho e ilhas imaginárias. Face à grandiosidade do resultado do projeto, a tomada de consciência - em avaliação -, da possibilidade de congregar pequenos projetos e, dando-lhes uma nova roupagem, reuni-

---

complemento curricular com cunho marítimo, o Colégio tem como objetivo estimular nos seus alunos uma cultura do mar.” (cf. Projeto Educativo do Colégio Pedro Arrupe, 2010)

<sup>10</sup> Os temas propostos: *Histórias do mar*; *As profissões do mar*; *Biodiversidade marinha*; *Embarcações no tempo*; *Energia do mar*; *Preservação dos oceanos*; *Oficina de imagem*.

los, dar-lhes visibilidade e permitir serem apreciados por outros, permitiu aos alunos dar significado a um conjunto de pequenos trabalhos, entusiasmarem-se, acreditarem mais nas suas capacidades, e vê-las aumentadas pelo trabalho em grupo e ficarem com desejo de repetir experiências que os impliquem desde a conceção ao produto final. A articulação de trabalhos de várias disciplinas neste projeto foi conseguida pelo acerto de estratégias concertadas nos conselhos de turma dos 6<sup>os</sup> anos.

Como último exemplo, o *Tempo+*, que consiste num tempo de reflexão, proposto semanalmente aos alunos no início do dia, utilizando os quadros interativos que existem em cada sala de aula. Designado de *Tempo+*<sup>11</sup> é um momento (preparado pelo plano da pastoral) que pretende desenvolver nos alunos a vontade de tirar todo o proveito do que na vida lhes vai acontecendo, a capacidade de discernir o que querem fazer com ela, a habituarem-se a olhar para fora e à sua volta e decidir de forma comprometida pelo mundo que pretendem ajudar a construir. Sendo nesta faixa etária que as crianças começam a ter consciência do mundo que as rodeia e a tentar compreender a sociedade, procura-se proporcionar oportunidades de contacto com realidades socioeconómicas e culturais diversas. É uma fase da vida em que há uma maior disponibilidade para a descoberta e curiosidade para as questões religiosas e em que a formação espiritual se cruza com a descoberta da própria identidade pessoal. O *Tempo+* surge como oportunidade de desenvolvimento da dimensão pessoal, social e espiritual, a par do desenvolvimento da dimensão intelectual. Os temas de reflexão são variados: de carácter mais espiritual (assinalando, por exemplo, os tempos litúrgicos fortes), ou de carácter social (histórias de vida exemplares, consumismo, desperdício de alimentos), ou relativo a notícias, acompanhando a atualidade (catástrofes naturais, situações de guerra, pobreza). Esta iniciativa tem-se revelado como um elemento congregador da escola em torno de um dos seus objetivos centrais que é a promoção de experiências que promovam no aluno a possibilidade de reconhecimento dos dons próprios, e responsabilização por os fazer render ao serviço dos outros, aceitando o compromisso de construção de um mundo mais justo. O *Tempo+* tem proporcionado alargar às

---

<sup>11</sup> Em alusão ao *Magis (mais)* inaciano, que se traduz pelo desenvolvimento mais completo possível das capacidades individuais de cada pessoa em cada etapa da sua vida.

famílias o espaço de reflexão iniciado na escola, através da consulta do *site* da escola onde são semanalmente divulgados. A generalidade da comunidade educativa identifica este meio de reflexão como marca identitária e instrumento possibilitador do desenvolvimento daquele objetivo do projeto educativo. A participação regular na campanhas de carácter social e humanitário como a do banco alimentar contra a fome, ou noutras em que os próprios alunos são estimulados a promover e desenvolver, no âmbito da sua turma, ou num campo de ação mais alargado, ou o seu envolvimento na organização de atividades de angariação de receitas para o fundo de apoio a famílias com dificuldades (abrindo-lhes a possibilidade de frequência do colégio) constituem alguns exemplos daquelas oportunidades. A forte adesão a estas iniciativas por parte da comunidade educativa alargada afigura-se reveladora do impacto do plano da pastoral no dia-a-dia da escola.

#### **4.2. Articulação entre ciclos e órgãos de gestão pedagógica**

Entendendo a escola como uma unidade organizacional, Alonzo (1999) refere a necessidade de uma boa coordenação interna que permita garantir a continuidade, consistência e coerência dos seus projetos de mudança é imprescindível.

Afigurando-se como essencial, numa fase de criação da identidade da escola, assegurar um sentido de corpo dentre a comunidade educativa, constitui-se como objetivo fundamental a articulação entre os diferentes ciclos de ensino. O conceito de articulação surge associado à ideia de sequencialidade, para que os ciclos, atenuando eventuais descontinuidades, mantenham entre si coerência e uma sequência progressiva. Para alcançar tal objetivo crucial, a partilha afigura-se como a ação centralizadora de todas as reflexões e decisões a tomar.

As vantagens da cultura de colaboração entre os intervenientes educativos, em particular entre professores, são descritas por Loureiro (2000). Segundo o autor, o desenvolvimento das culturas de colaboração, permite reduzir as incertezas dos professores, afastar o isolamento e o individualismo das escolas, sem fazer perigar a

individualidade e a criatividade discordante, capaz de desafiar os pressupostos administrativos e construir uma força de mudança. O autor salienta que a colaboração apresenta-se como uma solução organizacional, como uma solução flexível para as mudanças rápidas, que se traduz numa maior capacidade de respostas e de produtividade. A colaboração nas tomadas de decisão e na solução de problemas será uma *pedra angular* nas escolas, conclui.

Desde a fase inicial do desempenho das funções da direção do ciclo foi sentida a necessidade de criar mecanismos funcionais, que assegurassem canais de comunicação expeditos, no que respeita a programação conjunta de ações periódicas do calendário de atividades e da sua avaliação conjunta, a análise periódica dos resultados de avaliação trimestral, a programação da formação, mas também, relativamente a assuntos correntes, decisões diárias, resolução de imprevistos com os responsáveis pelos outros ciclos. O reconhecimento da importância de uma reflexão conjunta com os diretores dos outros ciclos de ensino, anterior à tomada de decisões, a concertação de modos de atuação e a transmissão de orientações por meio de um discurso comum, conduziu a que fossem procurados meios que possibilitassem ocasiões regulares de partilha que conduzissem à criação de uma plataforma de segurança no desempenho das funções pela possibilidade de criação de consensos sobre princípios, valores e políticas para a escola.

A concretização destas ações, que sustentam a articulação vertical entre ciclos, centralizada nos diretores de ciclo e diretora pedagógica, foi sendo assegurada pela criação de momentos formais de reuniões semanais entre diretores e reuniões de direção, mas também através de mecanismos informais, mais ou menos rotinados, como conversas informais regulares e o recurso ao *email*. A possibilidade de, entre os pares de outros ciclos, tornar regular a partilha de situações concretas respeitantes ao funcionamento do próprio ciclo e colocar em comum inseguranças ou dificuldades, conduziu ao estreitar de relações e à criação de um clima de confiança mútua dentro da direção e a um estilo de abertura e informalidade nas relações que resultou numa marca comum no modo de atuação nos respetivos ciclos.

A possibilidade de partilha e reflexão dependem em muito dos princípios e convicções pedagógico-educativas que os intervenientes transportam. Entre os diretores de ciclo são favoráveis à implementação desta partilha ideias como: a perceção comum da importância de a escola funcionar como um todo (e não como cinco escolas dentro da escola, pela divisão dos ciclos, do pré-escolar ao ensino secundário) para que a identidade da mesma se crie; a experiência da utilidade desta prática (pela riqueza dos diferentes pontos de vista partilhados e sensação de segurança nas decisões tomadas); a visão conjunta de escola (que permite uma mais eficiente gestão de recursos); e o mútuo reconhecimento pessoal e do valor profissional dentro do grupo (valorizado pelos diferentes percursos e experiências profissionais de cada um e pelo entusiasmo comum de fazer nascer a escola).

A proximidade física dos gabinetes de trabalho dos diretores dos diferentes ciclos afigura-se um detalhe prático facilitador de uma partilha regular e atualizada, revelando que o espaço não é neutro, tanto podendo aproximar como afastar, incluir como excluir, gerar o encontro ou o desencontro.

A reconhecida vantagem da partilha assídua de reflexões e decisões, enraizou esta prática e tem estabelecido não só uma rede de sustentação segura de resoluções, mas acima de tudo, tem constituído uma enriquecedora experiência de partilha de sabedoria adquirida em escola, de sensibilidades profissionais, de treino em olhar a realidade sob um ponto de vista diferente do anteriormente pensado, considerada como aspeto fulcral na integração e possibilidade dum estimulante desenvolvimento do desempenho do cargo de diretora de ciclo. A popular expressão *“sozinha faço rápido, acompanhada chego mais longe”* traduz o balanço destes encontros de partilha e reflexão conjuntas, uma vez que nem sempre se tem afigurado fácil coincidir nas disponibilidades de tempo dos seus intervenientes

Estes processos de trabalho colaborativo e criação de conhecimento, promovidos pela direção do ciclo, com base no saber fazer prático assente em crescentes necessidades de comunicar, de interagir e de colaborar, tem incentivado a um forte envolvimento e participação na construção de uma escola aprendente e inovadora.

A aprendizagem numa organização que aprende é “transformativa” (Bolívar, 2000). Pensar a escola como um trabalho coletivo é transformá-la num lugar onde se analisa, se discute e se reflete conjuntamente, sobre o que acontece e o que se pretende construir. Os que nela participam partilham da crença que trabalhando juntos todos possam aprender de todos, partilhar sucessos, dificuldades e problemas que se encontram no ensino. Como refere Bolívar (2000), a colaboração entre colegas, o ouvir e partilhar experiências, pode constituir a forma privilegiada de alcançar uma comunidade de aprendizagem. Cada um surge como parte ativa de um todo coletivo, em que a unidade fundamental de trabalho deixa de ser o indivíduo e passa a ser o grupo.

Será neste sentido que Tardif (2004) fala na emergência de um docente coletivo. Segundo o autor, o incremento das competências profissionais através do desenvolvimento de competências relacionais e coletivas, conduzem à criação de condições para o envolvimento e participação na sua formação, na formação dos outros e no desenvolvimento institucional.

A ambicionada articulação entre ciclos desdobra-se pelas diversas lideranças intermédias. Neste sentido, destaca-se o trabalho desenvolvido com os coordenadores de departamento, em diversos âmbitos da sua ação.

Tendo a direção atendido ao grau mais avançado de experiência e maturidade pessoal e profissional na escolha das lideranças intermédias, foi possível contar com as suas, à partida, maiores capacidades reflexivas, de interação e colaboração, assim como sensibilidade às relações humanas, para um crescimento mais rápido no conhecimento estratégico e pedagógico da escola. A este grupo de professores tem sido proporcionada formação de forma mais intensiva e têm sido proporcionados frequentes momentos de reflexão partilhada, numa dimensão de comunidade aprendente, em contexto, muito particular, de uma escola que dá os primeiros passos, em que a linha institucional estratégica deve ser estabelecida de forma concertada.

Exemplificativas de questões centrais do trabalho de articulação entre a direção do 2º ciclo com as restantes direções de ciclo são a preocupação em colocar as questões do desenvolvimento profissional e a avaliação dos alunos no centro das ações a desenvolver pelas estruturas diretivas, coordenadores e professores.



Ao longo do ano letivo o departamento disciplinar cria momentos em que os professores partilham dificuldades, com base na apresentação de casos concretos, preocupações sobre os alunos das suas turmas, boas práticas e experiências de sucesso. Esta rotina de partilha permite a procura comum de respostas didático-pedagógicas para situações concretas que preocupem os professores, contribui para a definição de estratégias e práticas comuns de atuação e conduz à definição de prioridades curriculares para os vários níveis e ciclos de ensino. A criação de momentos formais para a realização deste trabalho colaborativo, de forma planeada e organizada pelo departamento disciplinar, confere ao professor o sentimento de apoio e acompanhamento nas suas dificuldades e inseguranças, estimula a confiança e reconhecimento dos seus pares e retira a tendência de isolamento que muitas vezes caracteriza o seu trabalho, gerando possibilidades de desenvolvimento profissional. As organizações que privilegiam uma aprendizagem colaborativa num contexto de autonomia organizacional ascendem-se a verdadeiras comunidades de prática (Gairín, 2000).

Embora ainda de forma pontual, vai ocorrendo a entrada esporádica em sala de aula de um professor do departamento, que partilhe o mesmo nível, (além do coordenador da disciplina, que acontece de forma regular). Esta prática vai sendo encarada como algo de vantajoso na partilha de práticas, na possibilidade de ter um olhar exterior de um par para reflexão do impacto de determinadas abordagens sobre os alunos, na deteção de atuações favoráveis na abordagem a alunos com determinadas características. Esta prática, ainda que relativamente informal, parece ir incrementando nos professores um envolvimento numa cultura de colaboração e ir integrando uma perspetiva de cultura própria da escola e das aulas. O clima de abertura e partilha tem-se afigurado favorável a que cada um vá encontrando a sua identidade dentro da cultura da escola, e desenvolvendo percurso para manifestar as suas potencialidades próprias. Adivinha-se a tendência que tenderá a tornar esta prática mais frequente e regular, com a aquisição crescente de um clima de confiança e reconhecimento de vantagens nesta abertura da sala de aula aos pares. Em alguns departamentos curriculares a entrada de um par na sala de aula é já uma prática frequente, em que o apoio dado aos alunos, pela presença de um segundo professor, trás, além das vantagens anteriormente referidas da

supervisão entre pares, o benefício de possibilitar, dentro da sala de aula a ocorrência de trabalho em ritmos diferenciados.

Esta lógica de abertura da porta de sala de aula como meio promotor de partilha de práticas é algo que tem sido favorecido por um sentimento de receptividade a experiências colaborativas e inovadoras, propiciado por uma postura dos professores a um clima de trabalho afastado das rotinas anteriormente experimentadas nas suas várias realidades profissionais. Roldão (2005) reconhece estas vantagens quando refere que se aprende e se exerce na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de saber interpares. Pretende-se que o agir profissional do docente seja realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores seja visto como uma entidade coletiva e não como alcançado por indivíduos isolados. O diálogo de trabalho tem de constituir-se na participação com os colegas e na consecução de objetivos comuns (Alarcão, 2001).

A determinação das prioridades curriculares, por nível e ciclo de ensino, está na base da definição dos parâmetros e competências que devem ser diagnosticadas nos alunos na avaliação inicial, fundamental nos anos de início de ciclo. A avaliação inicial deve ter como principais objetivos o diagnóstico relativo a aquisição das competências gerais, conteúdos e competências específicas, áreas fortes/fracas, domínio de atitudes, entendidos em departamento disciplinar como relevantes para determinado nível de ensino. O investimento realizado neste levantamento habilita os professores a propor o estabelecimento de prioridades e a definição das estratégias mais adequadas às características do aluno/do grupo turma.

A partilha em conselho de turma deste diagnóstico realizado por cada professor, sustentado pela reflexão nos respetivos departamentos disciplinares, concede, ao grupo de professores, um aporte fundamental de informação que possibilita uma caracterização profunda da turma e uma concertação eficiente das prioridades estratégias a trabalhar transversalmente nas várias áreas curriculares.

Antecipando os momentos em que os conselhos de turma reúnem para as avaliações intercalares ou finais, os professores põem em comum no departamento disciplinar situações especiais que lhes suscitem dúvidas ou que sintam necessidade de aferir com os professores do mesmo nível de ensino, na identificação do perfil de aluno na aplicação dos critérios de avaliação estabelecidos no início do ano letivo. Alguns excertos de uma ata de reunião de departamento de Ciências Naturais realizada no 1º período letivo – Tabela 7 (Anexo I) – ilustram o referido.

No final do primeiro período, depois das avaliações intercalar e final do segundo período e no final do ano letivo, o departamento disciplinar faz um balanço por nível de ensino das estratégias implementadas com sucesso, ou das que não resultaram, reflete sobre as partes do programa em que os alunos revelaram dificuldades, avalia se os objetivos propostos foram atingidos e analisa as causas de eventuais atrasos na concretização das planificações. Cada professor apresenta ao departamento uma síntese da avaliação dos resultados das suas turmas, que inclui uma análise estatística dos resultados que apresenta a percentagem de níveis superiores e inferiores a três, a evolução ao longo do ano e procura explicações para situações de destaque. A Tabela 8 (Anexo I) apresenta um exemplo desta síntese de avaliação dos resultados das turmas.

A direção de ciclo realiza igualmente uma avaliação dos resultados das várias turmas e níveis de ensino que analisa com o professor responsável de cada turma e apresenta, como base de reflexão conjunta, em direção e em conselho de coordenadores. Este balanço partilhado permite a produção de conhecimentos que servem de base de partida para a resolução de casos problema ou novos desafios que se apresentam posteriormente, permitindo evoluir e melhorar as práticas. Criam-se assim as condições para que o início de cada ano letivo tenha como base o trabalho realizado nos diferentes órgãos de gestão pedagógica no ano anterior.

A preocupação da diretora de ciclo em estar presente nos conselhos de turma do 2º ciclo resulta do reconhecimento da importância destes espaços como momentos que permitem ver os professores responsáveis de turma em ação, no que respeita às suas funções de coordenação destes conselhos e a recolha sensibilidades e impressões relativas à organização e ao clima da escola, bem como respeitantes ao desenvolvimento

disciplinar, que poderão ser contributo para a intervenção na articulação vertical da escola.

Da presença nos conselhos de turma resulta a percepção de que é aqui, nestes fóruns, que a escola se planeia, se discute e se faz ao nível mais próximo da sua realidade do dia-a-dia. Nestes encontros torna-se evidente que experiências profissionais anteriores e as sensibilidades pessoais são, naturalmente, diversas entre o grupo de professores e a percepção que se faz de reflexões teóricas sobre intenções projetadas em documentos e normativos internos é, ainda, desigual.

Desta participação nos conselhos de turma resulta também a constatação de que a valorização e diversificação dos instrumentos de avaliação é variável, havendo professores para quem a avaliação final tem em consideração, de facto, a prestação do aluno em todas as dinâmicas da aula, e fazendo uso de uma grande diversidade de instrumentos de avaliação. Noutros professores, apesar dos critérios gerais de avaliação e os específicos da disciplina, se traduzirem eventualmente noutra realidade, no momento de caracterizar o aluno, ou de definir uma classificação final, os argumentos, assentam, não raras vezes, no resultado da média dos testes. Esta diversidade de atuação surge também na repercussão das atitudes do aluno nas aulas na sua avaliação, havendo professores para quem a prestação do aluno nos desempenhos das avaliações formais constitui, praticamente em exclusivo, a base da sua classificação final. Parece, nestes casos, que a pretensão de formar os alunos para que venham a ser pessoas capazes de “desenvolver uma atitude responsável e participativa”, “desenvolver a capacidade de trabalhar com os outros”, “exercer a sua autonomia e liberdade” (cf. Regulamento Interno, 2012) é visto como algo dissociado das suas aulas e a desenvolver, de forma independente, noutro âmbito de vivência na escola.

A possibilidade de constatação desta heterogeneidade e disparidade de atuações tem promovido pela direção de ciclo o desencadear do diálogo e reflexão sobre estas questões, em diversos âmbitos, nos próprios conselhos de turma, entre diretores de ciclo e na direção, e no conselho de coordenadores de disciplina, de onde tem resultado o levantamento de necessidades de formação e trabalho departamental na área da

avaliação e definição de critérios para avaliar os alunos, bem como na necessidade de uma definição mais clara do perfil do aluno no final do ciclo de ensino.

Parece ser este o caminho a ter de ser percorrido de forma a explorar os encontros dos professores nos conselhos de turma como momentos potenciadores da emergência de equipas pedagógicas, para o desenvolvimento da capacidade dos professores para pensar a escola e para o trabalho colaborativo. As constatações relatadas não são forçosamente negativas; será a partir delas que o debate e a reflexão hão-de surgir. Enquanto diretora de ciclo, há a necessidade de aproveitar os momentos oportunos para a deteção, acompanhamento e interpretação de disparidades ou afastamento de modos de olhar e atuar das intenções previstas nos projetos curriculares e normas internas de atuação, de forma a promover momentos de reflexão e levantamento de necessidades de formação, ou outro tipo.

#### **4.3. Coordenação dos Professores Responsáveis de turma**

Desde o início da escola, foi dada pela direção ao grupo de professores responsáveis de turma uma atenção muito particular no que respeita à formação e coordenação das suas funções, pela consciência do seu papel crucial no dia-a-dia da vida da escola.

Dada a sua importância na coordenação e articulação dos três vetores, aluno (e turma), famílias e conselho de turma, é fundamental assegurar o seu conhecimento e identificação com o projeto educativo, a coerência de atuação, o envolvimento e reconhecimento dos princípios educativos orientadores da comunidade educativa.

Ao diretor de ciclo compete a tarefa de reforçar a confiança da direção da escola em cada um destes professores, fazer o reconhecimento e apoiar o muito trabalho inerente ao cargo e salientar o seu papel como garante duma marca identificativa no espírito da escola que é a da atenção particular dada a cada aluno, assegurado o conhecimento do seu contexto social e familiar.

A forte convicção pedagógica da importância crucial do cargo do professor responsável de turma em áreas fundamentais como a organização e gestão dos conselhos de turma, a

relação com as famílias e a atribuição da dinamização de áreas curriculares essenciais ao desenvolvimento de opções pedagógicas e educativas substanciais para o desenvolvimento dos projetos educativo e curricular do 2º ciclo, conduzem a que dentre as diversas funções inerentes à direção de ciclo, a coordenação dos professores responsáveis de turma será a que tem constituído o maior desafio.

A importância fundamental de promover a identificação do professor responsável de turma com a visão da escola e com a sua missão acarreta a responsabilidade de, em cada momento, ir tendo claro para onde se quer que a escola avance e quais os meios adequados para esse fim.

Quando todos conhecem a missão e os valores que norteiam o seu trabalho, tudo fica mais fácil de entender, inclusive saber qual o seu papel e como contribuir eficazmente para a organização (Trigo e Costa, 2008). Os mesmos autores reforçam que hoje não se controlam mais as pessoas através de regras burocráticas e hierarquia de comando, mas por meio de compromisso com a visão e os valores compartilhados.

A diretora de ciclo e o grupo de professores responsáveis de turma, por cuja coordenação do trabalho lhe está a cargo, têm percorrido um caminho comum de descoberta, em que a formação, partilha, reflexão e discussão de situações concretas que foram surgindo, bem como o sentir comum da importância de uma atuação concertada e coerente com a missão específica da escola, fundaram meios facilitadores do percurso que vai sendo feito no sentido de da criação e valorização de uma equipa multidisciplinar, em confronto com uma tendencial cultura departamental na organização escolar.

A aposta numa relação hierárquica horizontal, ágil, próxima e informal com os professores responsáveis de turma, por meio da criação frequente de momentos de diálogo, capazes de desenvolver laços de confiança, partilhar e fazer despertar de sensibilidades e promover o sentimento de liberdade, tem permitido a construção de valores partilhados, necessários para a identificação da sua missão. Este percurso tem sido traçado estabelecendo como objetivo fundamental a construção de uma comunidade educativa ligada por relações de respeito, consideração, afetividade e partilha de objetivos comuns.

A “porta sempre aberta”, em sentido literal e figurado, promovendo a possibilidade de, em qualquer momento, o professor responsável de turma encontrar a disponibilidade para partilhar preocupações, pôr em comum ocorrências, refletir estratégias e soluções, tem evidenciado a intenção de assunção, de um papel de líder facilitador, enquanto diretora do 2º ciclo.

A crença de que a busca partilhada da resposta mais eficaz à resolução de um problema, dúvida ou dificuldade conduz a uma maior coesão, eficácia e qualidade, tem marcado o estilo de coordenação do trabalho dos professores responsáveis de turma deste ciclo, aliás, comum à tendência de liderança dos restantes diretores de ciclo – aspeto reconhecido como fundamental num olhar comum e na garantia da coerência de atuação. Esta coincidência resulta, por um lado, de uma identificação comum no modelo de organização da escola e do seu estilo de liderança, por outro, da partilha informal diária do que vai sucedendo em cada ciclo de ensino. Com esta tónica tem sido feito o apoio ao trabalho do professor responsável de turma no que respeita à integração e aproveitamento escolar dos alunos, às questões disciplinares, à orientação da mediação da comunicação entre a família e a escola, à relação com os professores do conselho de turma, gabinete de psicopedagogia, vigilantes e restantes estruturas de apoio.

Este acompanhamento e coordenação têm tido como fatores facilitadores da sua concretização o entusiasmo, otimismo e empenho profissional amplamente reconhecidos no grupo de professores responsáveis de turma. Esta harmonia terá resultado de um perfil concreto procurado na seleção deste grupo de professores, que passaria por encontrar profissionais mobilizáveis em torno das exigências que esta função implica. Crê-se que também o impacto individual que o reconhecimento daquelas capacidades, ao ser convocado a uma função reconhecida como fundamental no seu projeto educativo, por parte da liderança que os elege, seja mobilizador de sentido de pertença, implicação e envolvimento pessoal na construção dos primeiros anos de vida da escola.

Face a estas características e contexto, a consciência coletiva de que a comunidade educativa se encontra numa fase de descoberta dos meios mais favoráveis e eficientes à concretização do projeto educativo, que a formação em pedagogia e modo de proceder

inicianos para ser apreendida necessita de prática refletida e partilhada, o envolvimento direto daqueles professores nas estratégias a desenvolver com os alunos e na relação com os encarregados de educação, o estímulo e criação de momentos de partilha de boas práticas, têm constituído meios para desenvolver o sentido de responsabilidade e envolvimento pessoal na construção de uma cultura organizacional assente a visão, missão e valores comuns.

Este entendimento de liderança dialogada e de relação próxima com este grupo de professores visa a criação de uma comunidade educativa envolvida na construção partilhada de objetivos comuns e promotora de um ambiente em que se estimula ao uso de uma energia criativa, que permite ir encontrando soluções, modos de olhar e agir, que mobilizem valores comuns de confiança, iniciativa, entusiasmo, criatividade, flexibilidade, liberdade, cooperação.

#### **4.3.1. O professor responsável de turma como elemento central da afirmação do projeto educativo**

O professor responsável de turma é o principal acompanhante e orientador do desenvolvimento de cada aluno da turma, na globalidade e integração das dimensões pessoal, social, espiritual e académica. É nomeado pela direção pedagógica de entre os professores da turma, mediante parecer do diretor de ciclo, do qual depende diretamente. Por decisão da direção de ciclo este professor acompanha, em regra, a turma ao longo de todo o ciclo de escolaridade, no pressuposto pedagógico que rentabilização do conhecimento dos alunos e pais e torna mais eficiente o acompanhamento, apoio e coordenação dos processos de integração e aprendizagem. Sempre que possível a direção de ciclo mantém, pelas mesmas motivações de carácter pedagógico, esta regra de estabilidade com o conselho de professores da turma.

De acordo com as funções e âmbito de intervenção definidos no regulamento interno da escola (Tabela 9 – Anexo I), o professor responsável de turma coordena todas as



atividades da turma pela qual é responsável e constitui o elo de ligação preferencial com pais e encarregados de educação em assuntos relacionados com os alunos da sua turma.

A aposta numa seleção criteriosa, o incentivo dado à formação, o apoio e valorização das funções do Professor Responsável de Turma por parte da Direção Pedagógica é representativa da valorização desta função de liderança intermédia.

A interação do professor responsável de turma com os alunos e com as suas famílias, em articulação com os outros docentes do conselho de turma e as restantes estruturas de orientação educativa (como sejam os serviços especializados de psicopedagogia ou de apoio educativo), colocam-no no centro da maior parte das iniciativas tomadas na escola.

São diversos os autores que reconhecem a importância deste cargo de liderança intermédia na organização escolar.

Sá (1996) refere-se ao professor responsável de turma (diretor de turma) como uma “*figura nuclear*” na organização pedagógica da escola, caracterizando-o como “*gestor pedagógico*”, com uma tríplice função de coordenar a relação com os alunos da turma, a relação com os pais/encarregados de educação e a relação com os outros professores da turma.

Marques (2002) agrupa as funções do professor responsável de turma (diretor de turma) em três áreas - administrativas, pedagógicas e disciplinares -, traçando, a partir da análise da legislação existente, o seguinte quadro de funções: promoção do sucesso educativo através do apoio a prestar na integração na escola e na turma e no apoio à transição de nível de ensino; orientação vocacional através do aconselhamento na escolha das opções e definição dos projetos de vida; desenvolvimento pessoal e social, através da tomada de consciência dos direitos e dos deveres, promoção da educação cívica, estímulo ao desenvolvimento ético e desenvolvimento da personalidade; coordenação da avaliação formativa e sumativa, através das reuniões de avaliação, preparação de planos de recuperação e avaliação especializada; promoção do diálogo com os pais, através de reuniões e mensagens escritas; atividades administrativas do tipo controlo de faltas, elaboração do processo individual do aluno e relatórios; ligação ao meio, através de contactos com as associações culturais e cívicas locais; relação com

os outros professores da turma, através da coordenação pedagógica; promoção de um acompanhamento individualizado dos alunos, estabelecendo contactos personalizados com todos.

A propósito da diversidade de papéis a que o professor responsável de turma (diretor de turma) tem que saber dar resposta e de quem se espera uma capacidade de intervenção multifacetada Sá (1996), recorda a imagem “*super professor*” utilizada por Formosinho (1992).

Face ao reconhecimento feito da importância da figura do professor responsável de turma como eixo em torno do qual gira a relação educativa tem sido feita uma atribuição criteriosa deste cargo dentre os professores de cada conselho de turma. É valorizado um padrão de personalidade favorável ao desenvolvimento de relações interpessoais ricas e saudáveis, que revelem na sua participação na vida do colégio atitudes de disponibilidade, flexibilidade, confiança, otimismo, respeito e coerência.

Sobre as características comuns a um bom professor responsável de turma (diretor de turma) Marques (2002), afirma que a literatura disponível sobre a direção de turma é unânime em considerar as seguintes: manifestar-se amigo mas mostrar firmeza quando necessário; revelar maturidade e paciência; ser capaz de tomar decisões atempadamente e agir com ponderação; gostar de ajudar os alunos e ser capaz de lhes traçar metas ambiciosas e realistas; revelar expectativas elevadas mas não exigir aquilo que está para além das potencialidades do aluno; estar aberto à diversidade cultural e mostrar um conhecimento profundo dos padrões culturais com expressão na comunidade educativa; ser um bom comunicador; ser eficaz na condução das reuniões. O mesmo autor, numa interpretação da legislação vigente, define um perfil específico para o professor responsável de turma (diretor de turma) que passa pela capacidade de relacionamento e de dinamização, tolerância, compreensão, bom senso, espírito metódico, disponibilidade e capacidade de resolução de problemas.

Pela diversidade de exigências associadas à função, e reconhecida importância, é um cargo cuja atribuição é ponderada em função do perfil definido. Deste modo, os requisitos analisados pela diretora de ciclo na seleção dos professores responsáveis de turma assumem prioridade que se sobrepõem à distribuição de serviço de qualquer outra

função. A atribuição da direção de turma não pode ser dissociada do perfil do docente e de critérios relativos à função que lhe é atribuída (Roldão, 1995).

A coordenação dos professores responsáveis de turma, assegurando a formação e o acompanhamento necessários, tem em vista fomentar a partilha regular, informal, que possibilite aferir critérios comuns de atuação, discussão e reflexão de situações com a turma, as famílias e o conselho de turma, a partilha e apoio face a dificuldades.

No contexto organizacional descrito pretende-se que a tese de Sá (1996) de que o diretor de turma é importante não por aquilo que faz (que é manifestamente pouco, pois não tem condições objetivas e subjetivas de fazer mais) mas por aquilo que é suposto fazer não encontre validade.

O fomento da partilha tem sido uma marca crucial da ação da direção de ciclo. Nesse sentido, mensalmente este grupo de professores reúne formalmente com os diretores de ciclo, com o objetivo de partilhar experiências, refletir sobre elas e avaliar o trabalho realizado. Nestes encontros faz-se o ponto de situação das turmas (partilham-se dificuldades, apresentam-se e debatem-se situações problemáticas concretas, listam-se necessidades,...), preparam-se os conselhos de turma e as reuniões de pais, com base das agendas propostas, projetam-se momentos significativos da vida da escola (semanas temáticas, saídas de turma, festas e celebrações diversas,...).

A diretora de ciclo, estando por dentro das situações com que os diversos professores responsáveis de turma se confrontam no dia-a-dia, solicita frequentemente na coordenação destas reuniões, que seja posto em comum determinada ocorrência, estimulando a partilha de boas práticas e a possibilidade de professores mais experientes proporcionarem momentos de reflexão e aprendizagem a partir de situações concretas.

Exemplificativo das vantagens deste tipo de partilhas foram as que desencadearam alterações na forma como os professores responsáveis de turma fazem a condução das reuniões de conselhos de turma de avaliação intercalares ou de final de período. Havendo diversos estilos de condução e permitindo uns, aparentemente, uma análise mais eficiente dos alunos, ou uma participação mais implicada dos professores, foi sendo feita, através dos relatos de diferentes professores responsáveis de turma, uma análise que permitisse tornar perceptível que essa maior eficiência estava relacionada

com a forma como o professor responsável de turma preparava as reuniões. Respeitando sempre o estilo e a forma que cada professor responsável de turma imprime na sua reunião, o testemunho e a aferição de procedimentos permite um ganho de confiança na sua atuação. O mesmo tipo de partilha e reflexão conjunta foi também sendo feito relativamente à dinamização e condução de reuniões de pais e encarregados de educação. É frequente os professores responsáveis de turma juntarem-se informalmente, geralmente por nível de ensino, para preparem conjuntamente, ou porem em comum materiais, como as projeções para dinamização das reuniões de pais, ou os conselhos de turma, constatando-se o reconhecimento das vantagens do trabalho em grupo, a abertura e simplicidade com que se partilham ideias, a confiança interpares, o bom espírito relacional do grupo.

Outro exemplo deste tipo de partilha de boas experiências, em conselho de professores responsáveis de turma, relacionou-se com as dinâmicas utilizadas por estes professores na Tutoria<sup>12</sup>. A partilha de estratégias tem proporcionado que experiências de sucesso se repliquem em diferentes turmas.

Como suporte de todas estas práticas a diretora de ciclo assume, em articulação com os diretores dos outros ciclos, a construção, coordenação e supervisão da organização e arquivo dos documentos e materiais de suporte a um diálogo eficiente e facilitadores da comunicação e partilha da informação com todos os intervenientes no processo educativo: projeto curricular de turma, planos de recuperação e acompanhamento, comunicações informativas para o encarregado de educação de carácter geral (enviadas via email) e de avaliação.

No final do ano letivo o conselho de professores responsáveis de turma realiza uma avaliação de balanço do trabalho realizado ao longo do ano, no que respeita à relação com os outros professores da turma e estruturas da escola, com os alunos e pais, às atividades desenvolvidas com os alunos, em turma, ou a nível mais alargado. Considerada pela direção do ciclo como o momento por excelência de partilha, o balanço desta avaliação é feito com a organização de um dia fora do ambiente escolar,

---

<sup>12</sup> Tutoria – área curricular não disciplinar, da responsabilidade do professor responsável de turma, que tem entre os principais objetivos a implementação de estratégias para o desenvolvimento de técnicas e hábitos de estudo, organização e gestão dos materiais e do tempo.

num local que reúna simultaneamente condições de trabalho e convívio. Com base nesse balanço resultam sugestões e propostas de reformulação de procedimentos, de documentos internos ou de calendarização, respeitantes a diversos setores da vida da escola, que são posteriormente apresentados à direção pelos diretores de ciclo.

É atribuída uma carga letiva suplementar de duas horas ao horário do professor responsável de turma prevista para apoio aos alunos da turma, conversas individuais, atendimento dos pais e atividades de carácter burocrático. A experiência tem revelado que este acréscimo de horas fica aquém do tempo investido pelo professor responsável de turma na criação de uma relação próxima e efetiva com os alunos, o contacto regular com os professores do conselho de turma que permita o acompanhamento da situação dos alunos nas diferentes áreas disciplinares e a comunicação com os pais e encarregados de educação. A diretora de ciclo tem-se debatido pelo reconhecimento da importância do cargo de professor responsável de turma e que tem vindo a ser assumido pela administração da escola, o que se tem traduzido no aumento da remuneração que lhe é atribuída.

Pela posição privilegiada do professor responsável de turma junto dos alunos, pais, professores e os órgãos de gestão pedagógica e orientação educativa, ele desempenha um papel preponderante no acompanhamento do processo educativo dos alunos. A sua ação é fundamental na integração das informações recolhidas junto das famílias nas práticas da escola, possibilitando respostas mais adequadas e eficazes.

Marques (2002) atribui ao professor responsável de turma (diretor de turma) o papel, entre outros, de tutor, definindo-o como um professor que conhece bem os seus alunos, que coordena uma equipa pedagógica, que aproxima todos os membros da equipa educativa, que estimula a conceção e a realização de projetos, que centraliza e distribui toda a informação disponível e que monitoriza a realização das atividades que os projetos exigem. Nesta função, que alude ao professor “tutor” dos alunos da sua turma, o professor responsável de turma personifica a assunção da preocupação da *cura personalis*, característica substancial da pedagogia inacioniana, pelo investimento no cuidado pessoal, no interesse por cada aluno, no percurso de acompanhamento que faz com o aluno no seu processo de crescimento pessoal.

Face a este contributo essencial do professor responsável de turma (e em articulação com os restantes professores do conselho de turma) na concretização do princípio da “atenção pessoal” concedida aos alunos, os desafios que se colocam para o futuro relacionados com o desempenho da função de professor responsável de turma, deverão constituir particular atenção da direção do ciclo. Como manter nos professores o ânimo, inspiração e forte dedicação a esta tão exigente cargo quando, com o passar dos anos, deixarem de ter impacto os efeitos mobilizadores característicos destes anos iniciais? Como assegurar a existência de um número suficiente de professores com perfil adequado, face ao número crescente de alunos/turmas previsto para os próximos anos e à possível necessidade de substituição de outros, que no desempenho deste cargo vão manifestando cansaço ou ausência de perfil para o seu desempenho? Deverá o perfil e gosto pela atribuição deste cargo constituir uma condição necessária para a admissão de um novo professor na escola, e em detrimento de outras habilitações? Como assegurar uma supervisão eficiente de um tão alargado, e crescente, grupo de professores, na variedade de funções associadas ao desenvolvimento do cargo?

Se algumas destas questões podem encontrar resolução em decisões de carácter mais administrativo, como o ainda maior reconhecimento do cargo, através de uma justa atribuição dum maior número de horas ao seu desempenho, outras questões exigirão a capacidade de visão a longo prazo por parte da direção, na procura de novas respostas que permitam a revitalização e inovação da instituição na continuação do reconhecimento da centralidade do contributo do professor responsável de turma para a concretização do projeto educativo.

#### **4.3.2. Apoio à gestão do conselho de turma**

Roldão (1995) descreve o professor responsável de turma (diretor de turma) como um mediador entre a docência e a gestão curricular que desempenha, junto dos docentes da turma uma função de coordenação – das atuações de cada um deles no âmbito da

respetiva área de docência – e de articulação e mediação entre essa ação dos professores e os restantes atores envolvidos no processo educativo - os alunos e os encarregados de educação. Estas funções situam-se assim na interface entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão.

A importância do papel deste professor na articulação do desempenho dos diferentes professores da turma é também destacada por Virgínio Sá (1996). O autor salienta que a coordenação do ensino e dos professores ganha relevância organizacional a partir do momento em que, por um lado, se torna necessário ensinar vários alunos em simultâneo e, por outro, a especialização dos saberes obriga a que um mesmo grupo de alunos seja submetido à ação de vários professores.

O posicionamento da pedagogia inacciana face ao processo de aprendizagem induz, no ato de ensinar, por parte do professor, a necessidade de acionar e organizar um conjunto de estratégias que impelem o aluno a apropriar-se do conhecimento pretendido. Para que estas estratégias sejam potencialmente eficazes nos grupos turma, constituídos por alunos com características diversas, cada professor orienta as suas aulas baseando as suas decisões nas ações concertadas pelo conselho de turma e, em ligação às orientações definidas no departamento curricular respetivo, numa articulação permanente, a que Roldão (2009) designa de gestão colaborativa das estratégias de ensino.

O papel de gestor, essencial neste processo, que o professor responsável de turma assume nesta articulação, surge, logo no início do ano letivo, na coordenação do trabalho do conselho de turma com a caracterização dos alunos e da turma.

Cabe ao conselho de turma refletir, incentivar e auxiliar na definição de estratégias e implementação de dinâmicas (que deverão constar no projeto curricular de turma) que conduzam à preocupação em desafiar o aluno a descobrir o prazer de aprender, correspondendo aos desafios que os professores colocam, envolvendo-se e entusiasmando-se em conhecer o mundo que o rodeia, para melhor nele intervir.

No primeiro conselho de turma, em setembro, o professor responsável de turma recolhe todos os elementos disponíveis relativos ao *contexto* pessoal, familiar e escolar de cada aluno, que possam ser significativos para o processo de ensino aprendizagem. O processo de recolha destes elementos, que poderá ser mais, ou menos, complexo, se se

tratar de uma turma constituída de novo ou se tratar de uma turma de continuidade, deverá passar pela auscultação do professor responsável anterior e pela consulta dos vários instrumentos desenvolvidos pelo(s) conselho(s) de turma(s) anterior(es), como projetos curriculares de turma<sup>13</sup>, planos de acompanhamento, planos educativos individuais, atas dos conselhos de turma, pareceres do gabinete de psicopedagogia e, tratando-se de alunos novos na escola, pela consulta do processo escolar. Podendo constituir um processo moroso, crê-se que, por capacitar o professor responsável para uma primeira caracterização da turma, fornecerá ao conselho de turma elementos fundamentais para a avaliação inicial, que irá decorrer nas primeiras semanas do ano letivo. O conselho de turma volta a reunir cerca de um mês e meio depois e é aí que são delineadas as grandes linhas de ação estratégica para consecução das aprendizagens dos alunos, iniciando a elaboração do projeto curricular da turma. Na Tabela 10 (Anexo I) apresentam-se, com caráter exemplificativo, algumas estratégias constantes no projeto curricular de uma turma de 5º ano definidas no 1º período pelo conselho de turma.

Na preparação deste conselho de turma, os professores enviam antecipadamente ao professor responsável informações sobre pontos fortes e fracos de cada aluno e uma breve caracterização geral da turma, salientando aspetos que deverão exigir, no seu parecer, uma ação concertada pelos vários professores, de forma transversal nas diferentes áreas curriculares. Estes elementos caracterizadores resultam do diagnóstico feito na avaliação inicial das várias disciplinas, que deverá atender a parâmetros definidos no primeiro conselho de turma (de acordo com características do ciclo, para o que deve haver uma sensibilização feita nas reuniões de professores responsáveis de turma) e pelo definido em departamento disciplinar (de acordo com as prioridades didático-pedagógicas específicas da disciplina). A partir destes elementos previamente reunidos, o professor responsável de turma estará habilitado a delinear uma proposta do documento de projeto curricular de turma e a coordenar o conselho de turma que servirá para debater o referido instrumento de ação curricular estratégica. O conselho de turma deve debruçar-se sobre o levantamento e a análise de situações que possam beneficiar

---

<sup>13</sup> O Projeto curricular de turma concretiza o projeto curricular de escola ajustando-o às características e necessidades específicas de cada turma.



de um apoio pedagógico reforçado, fazendo um levantamento e caracterização cuidados das dificuldades manifestadas e reunindo estratégias para esse reforço.

O projeto curricular de turma estará na base de todos os conselhos de turma futuros e deve ser considerado um documento aberto, que irá sendo completado ao longo de todo o ano letivo. É a partir dele que o professor responsável de turma preparará as reuniões com os encarregados de educação. A elaboração contínua do projeto curricular de turma deverá assegurar que este funciona como um instrumento orientador do planeamento da ação estratégica de cada professor para a consecução das aprendizagens por parte dos alunos da turma.

A presença do diretor de ciclo nos conselhos de turma possibilita uma visão de conjunto das características das várias turmas e um levantamento das necessidades de apoio ao trabalho a desenvolver por cada conselho de turma, por exemplo, apoios pedagógicos acrescidos, intervenção do gabinete de psicopedagogia, tutorias, articulação com atividades de complemento curricular. Esta possibilidade conhecimento da realidade permite assegurar que são desencadeados os mecanismos necessários à organização escolar que deem resposta às necessidades levantadas nos conselhos de turma.

#### **4.3.3. Definição dos princípios de relação com as famílias**

O papel essencial que a escola espera do professor responsável de turma, como mediador entre a escola e a família do aluno, possibilita um conhecimento mais aprofundado desta e a possibilidade de estabelecimento de uma relação próxima e eficiente com esta, concretizando uma marca fortíssima do projeto educativo.

O investimento na recolha de elementos caracterizadores do aluno confere ao professor responsável de turma, e por meio deste, a todos os restantes docentes do Conselho de Turma, o conhecimento do envolvimento - *contexto* - no qual se realizam os processos de ensino aprendizagem:

“o contexto socioeconómico, político e cultural, o ambiente institucional ou “clima” do colégio, a situação pessoal, familiar, socioeconómica dos alunos e dos pais, assim como as ideias prévias, atitudes e valores que os alunos e o próprio professor trazem consigo para a aula” (MAGIS: 2008, p.31).

Formalmente, o professor responsável de turma disponibiliza uma hora semanal para atendimento dos encarregados de educação, mas mantém abertos outros canais de comunicação permanentes (como o email, o telefone ou a agenda do aluno) para ser contactado. Esta possibilidade de contacto fácil com a escola, incentiva a proximidade e a criação de um clima de confiança entre a família e a escola, mantendo-a a par das situações relevantes relacionadas com cada aluno. Parece ser, de acordo com as avaliações feitas pelos professores responsáveis de turma, o aspeto relacionado com as suas funções que exige grande parte de disponibilidade pela frequência de comunicações que os pais enviam, via email, solicitando esclarecimentos pontuais, relacionados com o dia-a-dia (questões de ordem prática respeitantes a alimentação ou estado de saúde, ou relativa a algum esclarecimento sobre material necessário para alguma disciplina ou sobre a marcação de algum momento formal de avaliação, trabalho de casa, ...). Este tipo de comunicação, tendo como vantagem evitar a marcação constante de reuniões pessoais do professor responsável de turma com os pais - que pela falta de significância, conduziria também a um, eventualmente ainda maior investimento de tempo - tem-se constatado acarretar, no entanto, uma excessiva frequência de comunicações informais, que exigem, pelo seu carácter informativo uma resposta atempada do professor. No acompanhamento feito aos professores responsáveis de turma na procura de solução para esta questão, e simultaneamente procurando incentivar nos pais a capacidade de irem conferindo maiores graus de autonomia aos alunos do 5º e 6º ano, tem sido sugerido que se vão dando respostas a alguns assuntos como: “seria bom que fosse o aluno a comunicar e justificar a falha de trabalho de casa diretamente ao professor em questão, permitindo-lhe a oportunidade construtiva de assumir ele essa responsabilidade”, ou “parece-nos importante que seja o aluno a solicitar o esclarecimento sobre a data/matéria para o teste diretamente ao professor da disciplina, uma vez que foram seguramente criadas as condições para que

pudesse registrar e clarificar esses tópicos aquando da sua marcação, ou esclarecê-lo com colegas ou nalguma aula posterior”,... Este trabalho de “educação” dos pais não é sempre fácil, particularmente para os professores responsáveis de turma mais novos e menos experientes, mas é algo de fundamental, no início do 5º como ajuda aos pais a irem soltando algumas amarras de controlo da vida escolar dos filhos, que teriam pertinência e se desejam no 1º ciclo, mas que importa ir gradualmente passando para responsabilidade do aluno.

A iniciativa de marcação de reuniões com o professor responsável de turma está geralmente relacionada com a integração da vida do aluno na vida escolar e com os resultados das avaliações ou com a apresentação de algum assunto de natureza familiar. Quando esta marcação não surge da iniciativa do encarregado de educação, é feita pelo professor responsável de turma, assegurando o conhecimento necessário do contexto familiar e social de todos os alunos.

As relações que se estabelecem entre a escola e as famílias assentam num objetivo comum que é o sucesso educativo dos alunos. Por vezes, surgem pequenos conflitos, mal-entendidos, no entendimento deste interesse comum, nalguns casos agravada por alguma falta de confiança pelo facto de a escola ser tão recente. Cabe ao professor responsável de turma estabelecer o diálogo que assegure uma boa mediação entre os modos de atuação da escola e as expectativas das famílias. O acompanhamento do professor responsável de turma pelo diretor de ciclo passa pela transmissão de confiança a essa sua capacidade de diálogo, fazendo-o tomar consciência que se situa no papel privilegiado de dominar os assuntos da vida escolar do aluno e poder ser o elo de ligação entre a vida escolar (que os pais não dominam tão bem) e a família. Pretende-se a criação de uma relação franca, aberta, esclarecedora e assente em otimismo. Embora a experiência, adquirida com os anos de prática, ajude muito a dominar competências para o estabelecimento de diálogo com as famílias, pode ser útil ter consciência de algumas estratégias que podem ajudar a definir o ambiente em que as conversas se estabelecem, permitindo maior confiança no controlo da conversa por parte do professor: com pais excessivamente preocupados e ansiosos, o professor responsável de turma poderá começar por fazer um balanço da integração do aluno na vida da escola, apresentando

tudo o que é positivo, se não forem as avaliações, abordar a parte social, ou algum feito desportivo, ou algum episódio que traduza a sua boa relação com os colegas; com pais tendencialmente críticos e com um discurso de exigência ou insatisfação a conversa poderá iniciar-se (antes de os pais apresentarem a lista de desagrados) perguntando aos pais como sente o filho na escola, fazendo-os tomar consciência de como ele é feliz e gosta da escola (quase sempre é assim), tudo o resto que pretendem apresentar terá a sua importância, mas passará a ter como base o pressuposto que a escola está a integrar bem o aluno e a proporcionar-lhe a possibilidade de crescer feliz. Se o professor responsável de turma for capaz de mostrar aos pais o conhecimento profundo que tem do aluno, isso conseguirá inspirar nos pais o reconhecimento das vantagens de uma relação colaborativa, baseada na confiança.

Para que este diálogo aberto entre a escola e a família aconteça e resulte num trabalho conjunto é pedido ao professor responsável de turma que, por um lado, tenha um profundo conhecimento das famílias da sua turma, por outro, é exigível que conheça e esteja identificado com o projeto educativo, sem o que poderá ficar comprometida a linha de ação educativa que nele é proposta.

O conhecimento do aluno pelo professor responsável de turma vai possibilitar a realização dum diagnóstico individual e do grupo-turma. Nesta incumbência o professor responsável de turma trabalha em coordenação com a equipa de técnicos do gabinete de psicopedagogia. Deste trabalho de parceria resulta uma caracterização da turma que é partilhada em conselho de turma, resultando daí a programação de atividades de apoio educativo, de recuperação e de enriquecimento, alvo de aplicação didática por cada professor, resultando na elaboração do projeto curricular de turma. O professor responsável de turma deve assegurar nos conselhos de turma uma permanente avaliação daquele projeto e promover a realização de um diagnóstico atualizado da situação da turma, dando atenção a fatores educativos que possam condicionar o rendimento escolar dos alunos.

#### **4.3.4. Desenvolvimento da Formação Humana**

A Formação Humana enquanto área curricular insere-se no plano da formação Humana, um dos pilares do projeto educativo, para o qual contribui a cultura institucional que se vai construindo, para a qual cooperam todos os agentes educativos, responsabilizando-se por no seu espaço de intervenção, qualquer que ele seja, criar momentos de crescimento integral, complementar e transversal ao projeto educativo. De acordo com o projeto educativo, o contributo da formação humana na formação integral está em todas as experiências onde, de modo formal ou informal, o aluno constrói referências sobre si, sobre os outros e a sua relação com eles e sobre o mundo e o seu lugar nele. Por isso, a formação humana é um processo em que todos, pais, professores, vigilantes estão envolvidos, e que acontece em todas as áreas curriculares e nos espaços fora das aulas.

Concretamente na área curricular da Formação Humana procura-se a criação de oportunidades que permitam aos alunos envolverem-se no seu próprio processo de formação pessoal e social. A ocorrência deste processo na vida da escola, conduz à criação no currículo de um espaço/ tempo de oportunidades estruturadas que permite apoiar cada aluno nos desafios do seu desenvolvimento pessoal.

Enquanto área curricular, a Formação Humana, tem um programa próprio, que pretende promover um conjunto de vivências e experiências formativas no âmbito do aprofundamento de valores, do autoconhecimento, do desenvolvimento da autoestima e a integração na cultura da escola.

A conceção do programa é da competência do coordenador do plano da formação humana, que reúne mensalmente com os professores responsáveis de turma, sempre que possível com a presença do respetivo diretor de ciclo, para refletir sobre as temáticas abordadas e para preparar as estratégias a utilizar nas aulas. Esta partilha tem permitido a criação de importantes momentos de formação pela criação e enraizamento de uma cultura institucional à volta da reflexão dos valores que o projeto educativo prioriza, de como criar situações para o seu desenvolvimento e de inspiração na vida e modo de agir do patrono do colégio.

São aulas do agrado geral dos alunos, que se constituem num ambiente mais informal e intimista (num espaço que pode não ser o da sala sua de aula). As aulas de Formação Humana constituem-se como uma espécie de laboratório onde as experiências e a reflexão das mesmas têm como objetivo ajudar os alunos a “ser” mais pessoa humana, ou seja, de certa forma “ser” mais “com e para os outros”. Iniciam-se com uma atividade de “quebra-gelo”, de carácter lúdico, que predispõe o grupo para um momento em que não se pretendem atitudes condicionadas por individualismo, timidez, resistência à exposição. É neste âmbito que são preparadas as saídas de ano (dia ou dias em que as turmas realizam um conjunto de atividades fora do colégio), como evento em que culmina o percurso realizado ao longo do ano nesta área curricular. Em função dos valores e temas trabalhados, e pelas características da turma, assim são estabelecidos o destino e os desafios que a saída de ano deve proporcionar. Uma vez mais, possibilitando ao professor responsável de turma vivências diferenciadas e de relação, convívio, conhecimento e acompanhamento de cada um dos seus alunos.

Por meio do desenvolvimento do programa da área curricular de Formação Humana, que tem como fio condutor o princípio da "atenção pessoal" - *Cura Personalis* da pedagogia inaciana - assumindo-se como um contributo explícito para a formação integral e individualizada do aluno, nas suas dimensões afetiva, moral, espiritual, social e intelectual, e por serem criados nestas aulas momentos privilegiados de partilha sincera e reflexão profunda, é concedida ao professor responsável de turma a possibilidade de construção de um estreito conhecimento e proximidade com cada um dos seus alunos.

No entendimento da diretora de ciclo as características da Formação Humana, enquanto área curricular, deverão suscitar uma reflexão profunda. Tratando-se de uma área para o desenvolvimento de valores (embora, como já referido, o contributo para este desenvolvimento ocorra em todas as áreas curriculares e em todos os momentos da vida da escola) e, consequentemente para uma evolução que se reflete em comportamentos e atitudes, surgem dificuldades ao ser solicitado um juízo ou em “medir” essa evolução no aluno. Se a observação e avaliação contínuas devem cingir-se ao que é observável na sala de aula ou se, porque os objetivos pressupõem implicações no crescimento pessoal

do aluno (que se traduz em ações), ou a avaliação deverá, por isso, refletir o conjunto dos seus comportamentos no âmbito da vida de escola, na relação com os outros, no modo como participa e se envolve nas iniciativas, são algumas das questões que se levantam. Parte do caminho estará feito, ao estarem explicitadas as intenções da ação educativa desta área curricular, ao se continuar a aprofundar a definição e clarificação dos objetivos para cada nível de ensino / ciclo, e ao estarem definidos conteúdos concretos e estratégias escolhidas para o seu desenvolvimento. Este trabalho de planificação tem sido trabalhado profundamente pelo coordenador da Formação Humana com os professores responsáveis de turma, em articulação com a diretora de ciclo.

#### **4.3.5. Desenvolvimento da Tutoria**

A Tutoria é uma área curricular que tem como principais objetivos o desenvolvimento de técnicas e hábitos de estudo, organização dos materiais e gestão do tempo e a possibilidade de refletir e implementar projetos sobre questões do dia-a-dia da vida escolar, resolução de problemas da turma e da comunidade. O nome atribuído a esta área curricular relaciona-se com os seus objetivos, fazendo menção ao seu significado mais profundo, também conhecido por *mentoring*, atribuído classicamente a um professor que se encarrega de efetivar uma interação pedagógica com um aluno (ou grupo reduzido de alunos), que acompanha e com ele comunica de forma sistemática, planeando, dentre outras coisas, o seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo. Enquanto área curricular atribuída a um professor este acompanhamento não terá a possibilidade de desenvolvimento deste carácter exclusivo, mas de acompanhamento de cada aluno integrado no grupo turma, o que dificulta a possibilidade de um acompanhamento tão personalizado, como possível numa relação de tutoria tradicional.

A opção da atribuição desta área curricular ao professor responsável de turma relaciona-se com a reconhecida capacidade de maior conhecimento do contexto dos alunos e, por isso, um mais eficiente acompanhamento pessoal de cada um que o habilita a melhor perceber o que pode desencadear maiores evoluções no aproveitamento das aprendizagens e do desenvolvimento pessoal e emocional de cada um.

Cabe ao conselho de turma, através da caracterização e levantamento das necessidades de cada aluno e da turma, definir as competências transversais a desenvolver prioritariamente e propor estratégias para o seu desenvolvimento na Tutoria e que contam do projeto curricular da turma. A Tabela 11 (Anexo I) apresenta, como exemplo, algumas estratégias definidas no projeto curricular de uma turma de 5º ano a serem desenvolvidas na Tutoria.

Na crença de que a escola deve possibilitar a criação de uma participação ativa, empenhada e direta, com algum grau de liberdade, na vida da escola, permitindo que os alunos se vão sentindo parte integrante da sua estrutura organizativa, a diretora de ciclo tem incentivado a implementação de projetos que conduzam a Tutoria a um espaço que leve os alunos a refletir, fazer sugestões e a implicarem-se na realização de projetos. Desde iniciativas simples - por exemplo, a apresentação à turma de temas dos seus interesses, em que um aluno (tímido e com dificuldades e reconhecer-se aceite pelos pares) é capaz de preparar uma comunicação breve sobre a sua experiência ou conhecimento pessoais, que trazem benefícios evidentes à autoestima do aluno, incentivam à preparação e treino de comunicações orais e despertam vontades e alargam horizontes ao grupo; ou passando pelo desenvolvimento de projetos de maior escala, inseridos no âmbito do ciclo de ensino, direcionados e com impacto na comunidade escolar, que impliquem a identificação problemas que afetem o dia-a-dia da vida da escola, a apresentação de uma proposta de solução e a implementação dessas medidas de correção do problema – como exemplo, um projeto com o objetivo de alertar e pôr fim nos excessos de comida que ficava nos tabuleiros no final do almoço, no refeitório, que conduziu à produção de um breve filme de alguns minutos, que posteriormente causou impacto na comunidade escolar, quando projetado em todas as turmas (no âmbito do Tempo+), revelando imagens comentadas sobre o estado em que os



tabuleiros eram entregues para recolha no fim do almoço; outra turma fotografou partes danificadas (pisadas pela passagem indevida) do jardim da escola e distribui essas imagens pelos professores da sua turma, com o pedido de as colocarem como imagem de fundo do ambiente de trabalho dos seus computadores, tendo como objetivo que quando o professor desse início às suas aulas nas diferentes turmas, o impacto da imagem projetada, suscitasse o diálogo (de forma disseminada em todas as turmas) sobre a necessidade de mudar hábitos que estavam a causar a destruição dos espaços verdes da escola. A conceção e desenvolvimento destes projetos com impacto na comunidade escolar permitem que os alunos de dez e onze anos se apercebam do poder de uma campanha de sensibilização para um tema, assistindo a alteração de comportamentos, ao reconhecimento pelos colegas mais velhos e professores do seu investimento. O entusiasmo por desenvolver ações para a comunidade desencadeia o surgimento de iniciativas, cada vez mais frequentes, como a organização de campeonatos desportivos ou festivais de talentos, nos intervalos, em que já autónomos da supervisão do professor responsável de turma, procedem à elaboração de regulamentos, levantamento de necessidades materiais e apoios humanos, apresentam e submetem à aprovação da direção de ciclo.

## **5. Elementos estruturantes da mudança e a perspectiva de desenvolvimento profissional**

Para que ocorra efetivamente mudança é necessário criar oportunidades e condições para que os professores se envolvam e possam refletir sobre os seus propósitos e as suas práticas. Por outro lado, é importante que a comunidade valorize a aprendizagem e se predisponha a desenvolver-se e a mudar a par de alterações no seu trabalho.

A procura da evolução e melhoria não pode terminar na formação inicial mas deve sublinhar a importância da organização. Rosenholtz (1989, como citado em Fullan & Hargreaves, 2001, p.86) salienta a ideia que um professor se pode tornar melhor professor, pelo facto de fazer parte de um corpo docente de uma determinada escola e afirma que existem escolas colaborativas, onde *“a autorrenovação contínua é definida, comunicada e experienciada como um facto assente da vida quotidiana”*.

Refere Day (2001, p.17) que *“os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se ativamente. É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem”*. Desta forma, o desenvolvimento profissional dos professores tem potencial para os ajudar a desenvolverem mais conhecimento e competências para enfrentarem os desafios com que se confrontam diariamente. Para este autor, o desenvolvimento profissional é constituído pelas experiências de aprendizagem natural e pelas atividades conscientes e planeadas que têm o objetivo de trazer benefício direto ou indireto para o professor, para o grupo ou para a escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação. É o processo através do qual os professores, sozinhos ou em conjunto com outros, revêm, renovam e alargam o seu envolvimento como agentes da mudança face aos propósitos do ensino; e através do qual estes adquirem e desenvolvem criticamente o conhecimento, as competências e a inteligência emocional, essenciais a um bom pensamento profissional, à planificação e à prática com os alunos e os colegas ao longo de cada fase da sua vida como professores.

Nestes processos de mudança é de realçar a importância da capacidade reflexiva do professor exigida na sua ação.

Ao conceito de desenvolvimento profissional deve estar subjacente a ideia de evolução e continuidade que ultrapassa o modelo tradicional de aperfeiçoamento dos professores e pressupõe uma formação que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Para Estrela (2002) a formação pedagógica adequada deve estar centrada no autoconhecimento do professor, tendo a investigação como estratégia fundamental.

O presente relato descreve um conjunto de dimensões conceptuais que, na perspectiva da direção do segundo ciclo, e em resultado das reflexões realizadas no desempenho desse cargo, são apreciadas como prioritárias na curta história de vida da escola e que tornam possível o levantamento de algumas propostas de reflexão conjunta, a partir das quais podem resultar orientações para o estabelecimento de prioridades para a melhoria e a mudança. A partir do exposto, levantam-se alguns indicadores “críticos” que, de certo modo, representam dimensões fundamentais da organização da escola que poderão constituir prioridades a refletir pelos seus órgãos de gestão.

As propostas de reflexão apresentadas têm por base dois pressupostos: que, por um lado, face às dificuldades é no interior da ação do professor e da escola que há capacidade de intervir e possibilidade de investir (Roldão, 2008); e por outro, que

“Grandes planos e ideias vagas constituem uma combinação letal. A mudança significativa pode ser conseguida recorrendo a uma abordagem por etapas, introduzindo mais e mais componentes da mudança, com o passar do tempo. Mudanças complexas podem ser prosseguidas de um modo incremental, através do desenvolvimento de um ou dois passos de cada vez” (Fullan: 1982, como citado em Marzano: 2005, p. 146).

## **5.1. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional**

Little (1981, como citado em Fullan & Hargreaves: 2001, p.87) considera o trabalho colaborativo quando os professores e supervisores planificam, concebem, investigam, avaliam e preparam materiais de ensino em conjunto. O trabalho conjunto implica e cria

interdependências mais fortes, uma responsabilidade partilhada, o empenhamento e o aperfeiçoamento coletivos e uma maior disponibilidade para participar na difícil atividade da revisão e crítica do trabalho efetuado.

Segundo Nias (1989, como citado em Fullan & Hargreaves: 2001, p.89), as culturas de colaboração não se caracterizam pela organização formal, as reuniões ou os procedimentos burocráticos; pelo contrário, consistem em qualidades, atitudes e comportamentos amplamente difundidos que caracterizam continuamente as relações entre o pessoal docente. Nestas relações, a ajuda, o apoio, a confiança e a abertura ocupam um lugar central, traduzindo-se num empenhamento na valorização dos indivíduos enquanto pessoas e dos grupos a que pertencem.

As culturas colaborativas exprimem-se em todos os aspetos da vida de uma escola: na atenção pessoal e interesse demonstrado nos vários momentos e espaços da escola, em cumplicidades que revelam empatia e compreensão; em pequenas celebrações; na aceitação e incorporação da vida pessoal com a profissional; na manifestação pública do reconhecimento, na partilha e discussão de ideias e de recursos.

As características muito particulares da experiência profissional vivida ao longo dos últimos dois anos, pela oportunidade única de tomar parte no pensar e construir a escola desde o seu primeiro ano de vida, possibilitaram o desafio de olhar a organização na sua globalidade. A concentração de experiências de partilha de práticas, as reflexões despoletadas, as leituras realizadas, os projetos desenvolvidos, assim como as formações proporcionadas, permitiram, neste espaço temporal, um contributo no desenvolvimento profissional que não tinha antevisto. Reconhece-se como marcante neste percurso a abrangência da implicação enquanto docente, nos diferentes aspetos cognitivos, afetivos e relacionais da profissão.

Uma aprendizagem marcante terá sido a perceção da importância da individualidade de cada professor no contributo para um projeto comum, com características específicas, marca de um ideário próprio, mas cujo desenvolvimento e implementação pressupunha a riqueza que o contributo individual de cada um traria à escola. A normalização, a uniformidade, tendem a desvirtuar o papel essencial do professor enquanto agente de inovação e mudança, num quadro de participação e numa cultura de colaboração e

respeito, em que se pretende que a tomada de decisões se baseie em processos de partilha e trabalho em equipa.

O estímulo a este tipo de participação colaborativa de cada um dos elementos da escola conduz à procura partilhada de soluções para as questões internas. Daqui parece resultar a promoção, por um lado, da integração e sociabilização de todos os elementos na determinação das práticas, valores e atitudes que se vão percebendo importantes para a escola, por outro, vai conduzindo a uma identificação comum na forma de pensar e atuar, o que, em consequência, vai permitindo o emergir de uma identidade coletiva que vai caracterizando a cultura organizacional da escola.

Este contexto, que promove a reflexão e uma dinâmica de interações colaborativas formais e informais, em que os professores se sentem valorizados por experimentarem que o seu contributo é esperado e tido em conta na tomada de decisões, desenvolve o sentimento de pertença à organização e afigura-se promotor de maior espírito de iniciativa na conceção de atividades, na implicação na elaboração de projetos e na motivação para a melhoria dos métodos de trabalho.

Na criação deste clima organizacional as lideranças terão um papel determinante ao desenvolver um estilo de atuação que valorize a abertura, o diálogo, a criatividade, o rigor e a exigência. A direção ao promover e valorizar as relações informais e amistosas, que se baseiam na confiança mútua, conduz à emergência de consensos que parecem ser promotores de um sentimento de identificação e envolvimento com a organização.

Capaz de clarificar as prioridades e definir objetivos, a direção ao desenvolver uma estrutura que delega funções em lideranças intermédias, nos diversos níveis de gestão, promove relações de supervisão e trabalho colaborativo, mobiliza e implica os professores para a ação e cria redes de comunicação.

Alonzo (1999) considera a coordenação como um fator possibilitador da construção de coesão e consistência numa escola que possui objetivos partilhados e que utiliza os recursos e conhecimentos dos indivíduos em benefício de toda a escola. Para tal, defende, que quem coordena deve possuir conhecimentos e competências no campo de desenvolvimento curricular, no âmbito da gestão dos processos de mudança e no campo

das relações interpessoais, sendo a sua função central como contributo fundamental no sentido de ultrapassar a tradicional fragmentação disciplinar da escola.

A explicitação desta ambicionada coesão e consistência interna da organização é concretizada na ampliação desta preocupação ao conselho de coordenadores (fomentando o alargar da articulação entre departamentos curriculares, com os planos da formação humana, da pastoral e das atividades de complemento curricular e com o gabinete de psicopedagogia, através da programação, organização e participação em atividades comuns, como campanhas e semanas temáticas, definição de lemas de ano e temas unificadores do plano geral de atividades), ao trabalho realizado em departamento (produção conjunta de instrumentos de avaliação: testes, fichas de diagnóstico, grelhas de observação, outras grelhas de registo, enunciados para trabalhos de grupo, visitas de estudo), aos professores responsáveis de turma (reunindo em conselho periodicamente), na distribuição de professores comuns pelos diferentes ciclos e na organização de ações de formação conjuntas.

Numa estrutura intermédia de liderança e gestão os professores responsáveis de turma, em articulação com os restantes órgãos de coordenação, assumem um papel preponderante na ligação entre os vários setores da escola. A sua importância passa pelo seu contributo essencial na coordenação dos conselhos de turma, na gestão dos projetos curriculares de turma, na consecução do projeto educativo, nas suas várias vertentes, em particular, no conhecimento profundo dos alunos da sua turma e da relação estabelecida com as famílias. Constituem-se interlocutores entre os vários agentes da comunidade, conhecem as dinâmicas internas da organização e mobilizam os alunos da sua turma, pais e o conselho de professores em torno de iniciativas, projetos, interesses comuns, assumindo, por isso, um papel de “ponta de lança” para a inovação e mudança dentro da organização. O desempenho deste cargo, manifestamente exigente em disponibilidade temporal, capacidade de organização e aptidão para a gestão de relações pessoais, tem sido desempenhado com notável entusiasmo, dedicação e sentido profissional pelo grupo de professores selecionados, recebendo por parte da comunidade educativa o reconhecimento generalizado da sua dedicação exemplar e da importância do seu contributo nas dinâmicas da escola. Como fatores deste sucesso identificam-se a

capacidade de trabalho colaborativo desenvolvido por este grupo de professores, o investimento na coordenação do seu trabalho pela direção do ciclo e o entusiasmo inerente ao envolvimento na participação na fundação da escola.

Cabendo ao diretor de ciclo a coordenação dos professores responsáveis de turma, parecem ressaltar como essenciais nesta relação da direção com este agente de liderança intermédia a capacidade de promover e clarificar uma visão partilhada no perspetivar do futuro (assente numa identidade própria da escola), a capacidade de mobilização em torno das linhas de força do projeto educativo, a disponibilidade e abertura de diálogo para a identificação e resolução de problemas e conflitos, a capacidade de valorização, reconhecimento e encorajamento do desempenho, valorizando a disponibilidade, a responsabilidade e a tomada de iniciativas conducentes à mudança e inovação. Este apoio tem como finalidade a emergência do desenvolvimento profissional do professor responsável de turma para a capacidade de gestão das estratégias educativas adaptadas às necessidades dos seus alunos, para o contributo na construção da identidade e melhoria da escola e a para a reunião das condições que possibilitem a sua realização pessoal e profissional.

Nesta perspetiva, a direção de ciclo tem desenvolvido um trabalho de aprendizagem com a prática, que a realidade do dia-a-dia tem possibilitado, do qual tem resultado um forte enriquecimento pessoal e valorização profissional, para o que tem sido determinante a partilha regular e próxima com os diretores dos restantes ciclos de ensino, e com a direção, de convicções, experiências e conhecimento, mas também de dificuldades, inseguranças e insucessos. A convergência de sensibilidades e experiências diversas, resultantes de diferentes percursos profissionais, sobre um mesmo ideário de escola, com o qual existe uma identificação e adesão, tem trazido grande riqueza à partilha.

A promoção de uma articulação forte entre as várias estruturas da escola revela-se importante na instituição de uma prática que reforce o debate, a reflexão e a aferição, favorecedora de condições para uma formação contextualizada, a partir da realidade vivida diariamente na escola.

Era expectável que a experiência do contacto com a investigação e investigadores concretos, que o processo de realização da presente reflexão implica e proporciona, se viria a revelar enriquecedor no processo de desenvolvimento profissional, pela interação com novas ideias e perspectivas proporcionada pelos autores, e pela consequente reflexão e releitura da realidade que possibilitam.

Interessante constitui-se a constatação adicional de como o contexto profissional se pode revelar, ele por si, determinante dessa possibilidade de crescimento profissional. A percepção de que a própria escola se constitui como palco favorável à mudança e à inovação constitui-se por si só um estímulo que impele à observação, à reflexão, à procura de leituras da realidade, à busca de novas possibilidades e ideias diferentes que conduzam à melhoria. Trata-se de experienciar como o clima da escola pode ser o incentivador dessa procura de investimento pessoal e profissional, através do posicionamento de abertura da liderança a uma gestão participativa, assim como pela receptividade dos pares a uma cultura de colaboração, ou pela própria dinâmica organizacional facilitadora de mudança de práticas. Constituindo-se o contexto organizacional como estímulo a que o professor se possa implicar e considerar agente de mudança das práticas e possa contribuir para a tomada de decisões relevantes para o desenvolvimento de projetos conducentes à melhoria, resulta como incentivo a que o professor “se ponha ao caminho” na busca de mecanismos de autoaprendizagem e da capacidade de gerar e partilhar conhecimento.

Para além desta possibilidade de perspetivar o caminho a percorrer, este exercício de reflexão permite transformar em aprendizagem a experiência vivida e será esta transferência da prática ao conhecimento que permite trazer inteligência à realidade, planear a longo alcance e fundamentar decisões, evitando o procedimento motivado pela rotina. Esta lógica processual parece adaptar-se a qualquer tipo de estrutura organizacional e, sem dúvida, é fundamental à organização escolar.

Refletir e verbalizar sobre determinada situação de trabalho é condição necessária, como refere Bolívar (1997), para o reconhecimento dos saberes experienciais extraídos e adquiridos com a mesma. Este exercício de reflexão, numa perspetiva de “história de vida” trás, segundo o autor, a possibilidade de reapropriação da experiência passada, a



inventariação dos saberes e competências adquiridos e a orientação da vida profissional e institucional e daí, sem dúvida, o resultado enriquecedor desta experiência.

## **5.2. Os desafios e o desenvolvimento profissional**

A sistematização dos desafios profissionais que se colocam à direção do 2º ciclo conduz à percepção de que, mantendo a partilha e a articulação como alicerces da ação, há que orientar as preocupações para a descoberta de soluções adequadas e inovadoras, por meio de estratégias capazes de produzir contextos favoráveis à sua emergência.

Deverá ser uma prioridade constante da escola ir encontrando formas de implementar de modo eficiente as prioridades do seu projeto educativo. Este posicionamento desinstalado exige ir avaliando o que é feito, discernir sobre o que manter e descobrir modos de proceder que conduzam à procura constante de práticas inovadoras, ao serviço da melhoria permanente. Nesta linha, destacam-se desafios relacionados com a avaliação das aprendizagens e com a formação em contexto.

### **5.2.1. Avaliação das aprendizagens**

Deseja-se que nesta fase do seu percurso escolar – 2º ciclo – os alunos vão tomando consciência que têm nas suas mãos a capacidade de evoluir e aprender e que o principal papel do professor deverá ser o de mostrar o caminho que os alunos devem fazer no processo de aprendizagem. Desse modo, pretende-se que os critérios de avaliação para este nível de ensino não se baseiem fundamentalmente nos resultados dos momentos formais de avaliação e que deem sinal de como os professores veem os alunos implicados no processo de aprender: no modo como participam nas aulas, no cuidado com que apresentam as suas intervenções, no cumprimento das tarefas propostas, na tomada de iniciativa e propostas de ideias, na colocação de dúvidas pertinentes.

Esta explicitação é apresentada pelo professor de cada disciplina, que no final de cada período letivo, para além da atribuição de um nível classificativo, redige, a cada aluno, uma caracterização que dá conta do seu percurso evolutivo, do estado em que se encontra e o que deve fazer para evoluir. Nessa avaliação o professor reforça a importância do envolvimento do aluno nas aulas, por meio da valorização dessa atitude, e evidenciando a abrangência do processo avaliativo no processo educativo, nas dimensões da pessoa do aluno. Com caráter de exemplificativo do descrito, apresenta-se na Tabela 12 (Anexo I) a informação que acompanhou o nível classificativo atribuído em cada período na disciplina de Ciências da Natureza, a um aluno do 5º ano.

O procedimento avaliativo deve assentar em modalidades que encaram o processo de ensinar e de aprender como um percurso. É este percurso que importa compreender e avaliar. Esta opção de fundo traduz-se na verificação e acompanhamento da aprendizagem de conteúdos e do equilíbrio no desenvolvimento dos alunos como pessoas para os outros, a partir de critérios como progresso nas atitudes, modos de proceder, desenvolvimento de habilidades e competências.

Ambiciona-se que a ação educativa se caracterize pela “busca da excelência académica e humana” (cf. Projeto Educativo do Colégio Pedro Arrupe, 2010), por intermédio duma avaliação contínua, global, integradora, que se adegue, no quadro das intenções educativas, aos conhecimentos e competências dos alunos. Esta desejada avaliação contínua, com um forte caráter formativo, que coloca a ênfase nas aprendizagens significativas, aspira gerar alunos autónomos e capazes de realizar juízos críticos.

A avaliação dos saberes do aluno terá de ser o ponto de partida do processo de ensino. Os conceitos, adquiridos previamente, que os alunos trazem consigo, - o *contexto* na pedagogia inaciana -, assim como a identificação dos erros cometidos e a perceção do momento em que o aluno se encontra face aos conhecimentos, deverão constituir importantes indicadores didáticos, reguladores das intervenções do professor. Considerar o ensino como tendo o propósito de alcançar aprendizagens significativas supõe tomar em consideração a diversidade dos alunos, a sua história e, tal, implica distinguir de forma clara a avaliação da classificação e certificação (Boggino, 2009).

Pretende-se que o trabalho diário na aula permita uma avaliação contínua com forte caráter formativo e, que em função dos erros cometidos pelos alunos, ou dos conhecimentos que têm, o professor possa compreender as razões que estão na base das suas produções, vá colocando questões, disponibilizando informações, apresentando contraexemplos, no fundo, adequando a sua intervenção pedagógica com base no conhecimento acerca dos alunos. Perrenoud (1993) refere que este tipo de avaliação, é aquela que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar e explica que a aprendizagem, nunca sendo linear, procede por ensaios, por tentativas, hipóteses e recuos:

“Um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: (...) sugestões e contra sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança.” (Perrenoud: 1993, p. 173)

Um olhar crítico sobre a avaliação pedagógica das aprendizagens acaba sempre por estar presente quando se analisa a escola. À semelhança do que deverá ser o procedimento em relação a outro qualquer fator de melhoria da organização escolar, há que investir em conhecer a realidade, colocar as perguntas certas, refletir, investigar e intervir.

Nesta linha, assume-se prioritário tornar claro para a comunidade educativa o que pretende a escola com a avaliação e, para tal aprofundar o significado, relativamente ao que sobre ela está patente no projeto educativo: promover o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e a diferenciação; contribuir para apoiar o aluno na procura do *Magis* (*mais* da pedagogia inaciana); ajudar o aluno a formar uma imagem consistente de si próprio, a reconhecer as suas competências e as suas limitações; criar condições para que o aluno se motive para o prosseguimento ou aperfeiçoamento do seu empenho.

Para a concretização destas intenções expressas no projeto educativo foram sendo elaborados diversos documentos estruturantes e estão implementadas práticas que se constituem já como referenciais da escola: a premissa da avaliação contínua como

estratégia de ensino da pedagogia inicial; o trabalho regular em departamento dedicado à partilha de práticas de avaliação formativa (contínua e sumativa) e hábitos de reflexão sobre casos e alunos concretos; os modos de participação dos alunos no processo de avaliação (definido por disciplina); o projeto curricular; os critérios gerais de avaliação; os critérios específicos de avaliação (definidos por departamento); os planos de recuperação; as fichas informativas das avaliações intermédias e sumativas dos encarregados de educação.

Os critérios gerais de avaliação definidos (comuns aos vários ciclos de ensino) identificam os princípios-base que regulam a avaliação de forma comum a todas as disciplinas/áreas disciplinares do ciclo, definidos no sentido de potenciar as funções mais ricas da avaliação (diagnóstico, compreensão, melhoria, aprendizagem, apoio) e diminuir as indesejáveis (comparação, discriminação, hierarquização) – Tabela 13 (Anexo I).

Os critérios específicos de avaliação, definidos por Departamento / Área Curricular ou Disciplina, devem estabelecer a forma particular como são avaliados os alunos e como se determinam as classificações de período / ano. Nestes órgãos determinam-se os parâmetros da avaliação (aproveitamento, participação, comportamento...), a terminologia a utilizar nos registos, a forma de comunicação aos alunos e aos pais, etc.

A avaliação formativa surge como uma componente necessária de um dispositivo de individualização das aprendizagens e de diferenciação das intervenções pedagógicas e dos ritmos de aprendizagem, pelo que é crucial a sua articulação com a diferenciação pedagógica (Perrenoud, 1993).

Boggino (2009) alerta para a necessidade da avaliação dos processos não dever ser confundida com avaliações sucessivas de resultados parciais e explica: avaliar o processo de aprendizagem dos alunos implica fazer uma avaliação na qual se correlacione as suas produções (num determinado momento) com os saberes que tinham no momento de início da tarefa. Segundo o autor é um processo complexo no qual os alunos vão elaborando um conjunto de noções, conceitos, procedimentos, normas e valores, que dividimos em áreas curriculares e anos letivos. Durante este processo os

alunos podem globalizar as suas aprendizagens e construir um conjunto de conhecimentos de diferente tipo e complexidade (Boggino, 2009).

A avaliação deve, por isso, constituir-se uma estratégia de ensino necessária para assegurar a continuidade na construção de conhecimentos ao longo do percurso escolar dos alunos, ao longo dos vários ciclos de ensino, contribuindo, de acordo com a tradição educativa inaciana, para a promoção de um ensino personalizado e ativo, cujo objetivo não seja a assimilação de temas mas a formação da pessoa (GRACOS, 1994).

Este modo de proceder para a formação integral do aluno, organizando o conhecimento como uma rede com múltiplas interseções, pretende conduzir o aluno não só a aprofundar os temas estudados mas a procurar uma visão integradora do conhecimento – através da *experiência* e *reflexão* - que o capacite a fazer escolhas, tomar opções – passar à *ação*. A aplicação continuada deste modelo pedagógico reforça a importância e conveniência da inter-relação do professor, do aluno e da matéria, potenciando os alunos a estabelecer conexões dos temas das disciplinas e destas entre si e a integrar a sua aprendizagem no que foi anteriormente estudado. A aplicação deste paradigma, ao longo dos vários ciclos de ensino do percurso escolar do aluno, possibilita conferir coerência à sua experiência educativa global.

Para dar seguimento ao desafio de um olhar mais aprofundado às práticas de avaliação e à sua integração no ensino e nas aprendizagens será pertinente promover, de forma concertada e planeada, nos vários órgãos de gestão da escola – direção, departamentos e conselhos de turma - a análise, questionamento e discussão de alguns daqueles referenciais.

Sendo os critérios gerais de avaliação identificadores dos princípios-base que regulam a avaliação, e sendo comuns a todas as áreas disciplinares de cada ciclo, a sua validade só será assegurada se forem claros e uniformemente interpretados pelos professores e integrados na avaliação realizada no dia-a-dia nas salas de aula. Poderá revelar-se, por isso, um aspeto interessante que o trabalho em conselho de coordenadores e departamentos disciplinares incida a curto prazo espaço de reflexão na interpretação e consecução daqueles critérios a partir da partilha das práticas realizadas.

Importante nesta fase de implementação da escola parece ser o trabalho a continuar a desenvolver em departamento disciplinar, e nos conselhos de turma, na promoção da articulação entre professores das suas práticas de avaliação, assegurando uma atuação coerente e alinhada com os referenciais definidos na mesma disciplina e/ou no mesmo ano/ciclo de ensino.

Constituindo a avaliação inicial (na sua componente diagnóstica e prognóstica) o meio fundamental para habilitar o conselho de turma na definição dos objetivos para cada turma e na identificação das necessidades particulares de alguns alunos, afigura-se útil definir, a partir do estabelecido pelo projeto curricular de escola/ciclo, previamente à avaliação diagnóstica, para cada turma/ano, que características / competências / conhecimentos devem ser levantados no processo de diagnóstico pelos vários professores do conselho de turma. A disponibilização de mais tempo para as reuniões iniciais do 1º período, permitirá uma maior sensibilização para a importância e a possibilidade de maior atenção para a componente prognóstica da avaliação inicial da turma, assegurando o estabelecimento dos objetivos transversais e estratégias comuns às várias disciplinas para a turma. Ao longo do ano deverá ser garantida a avaliação e redefinição desses objetivos e estratégias pelo conselho de turma. A inclusão no conselho de professores responsáveis de turma da promoção pontual de partilha destes aspetos poderá constituir oportunidade de reflexão e sensibilização para a importância crescente a dedicar à avaliação inicial e ao papel fundamental deste professor na sua coordenação.

A inclusão das atitudes, como dimensão fundamental do desenvolvimento global da personalidade, surge como um elemento dificultador da avaliação dos alunos. Face a um projeto educativo fortemente apostado no desenvolvimento de uma formação completa da pessoa humana<sup>14</sup>, há que garantir a articulação coerente nos processos de ensino-aprendizagem dos conhecimentos, capacidades, competências e das atitudes. Para isso, é

---

<sup>14</sup> “*Deseja formar homens e mulheres que se distingam pela preparação intelectual e pelo saber, mas ainda mais pelo ser, um ser feito de conhecimento e aceitação pessoal, reconhecimento dos dons próprios, e responsabilização por os fazer render ao serviço dos outros, aceitando o compromisso de construção de um mundo mais justo.*” (cf. Projeto Educativo do Colégio Pedro Arrupe, 2010)

exigível uma explicitação no processo de ensino-aprendizagem e avaliação das atitudes, atribuindo-lhes um caráter formal, racional e sistemático. É notória a dificuldade em integrar valores e atitudes na avaliação sumativa dos alunos pela subjetividade inerente e pela disparidade de valores e atitudes atendidas no desenvolvimento curricular e na avaliação por cada professor.

Ainda que sejam explícitos valores orientadores do projeto curricular e do perfil do aluno – como a liberdade, a universalidade, a liderança, o serviço, a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, a justiça –, assim como será sobejamente evidente para os agentes educativos a necessidade de criação de momentos que, de forma planeada, promovam o desenvolvimento de atitudes conducentes àqueles valores, é verdade que ainda não será claro quais as atitudes determinantes que devem ser valorizadas e incentivadas no desenvolvimento das aprendizagens conducentes ao referido perfil de aluno. Há ainda um longo percurso a percorrer no entendimento e definição de quais os procedimentos, estratégias e instrumentos deverão ser planeados em cada disciplina para a sua aprendizagem e desenvolvimento de valores e atitudes explicitados no projeto educativo e, talvez o mais difícil, como fazer a sua avaliação.

A definição no projeto curricular de cada ciclo de um perfil de aluno no seu final, constituindo um guia orientador das competências e atitudes estabelecidas como prioritárias à entrada do ciclo seguinte, poderia contribuir para a sistematização de métodos relevantes e pedagógicos adequados para avaliar o progresso do equilibrado crescimento do aluno como “pessoa-para-os-outros”. Este perfil congregaria todas as áreas curriculares em volta de características atitudinais prioritárias a desenvolver ao longo do ciclo, possibilitando que no planeamento de estratégias e metodologias para desenvolvimento do currículo de cada disciplina existisse um contributo, de forma concertada e coerente, para o seu desenvolvimento. A definição de atitudes concretas no perfil a desenvolver em comum conduziria o conselho de turma a trabalhar colaborativamente na definição de atividades e estratégias que no projeto curricular da turma contribuísssem especificamente para o seu desenvolvimento (e que servissem os conteúdos de cada disciplina individualmente), por um lado, e por outro, no estabelecimento comum dos critérios específicos que deveriam ser tidos em

consideração na avaliação dessas atitudes, assim como na promoção de formas de autoavaliação do progresso das mesmas pelos alunos. Deste modo, o conselho de turma<sup>15</sup> contribuiria para diminuir a tendencial subjetividade associada à avaliação das atitudes e evitar a disparidade no entendimento das atitudes e valores que devem ser alvo de desenvolvimento e sujeitas a avaliação.

Alguns departamentos disciplinares foram procurando formas de tornar mais objetiva a afetação da avaliação pelas competências atitudinais consideradas mais relevantes para a disciplina. A separação dos conteúdos e atitudes na avaliação sumativa estabelecida nos critérios específicos de avaliação de algumas disciplinas resulta numa ponderação aparentemente artificial, tendencialmente pouco objetiva, e, eventualmente, afastada da prática resultante da avaliação formativa que é realizada nas aulas.

Esta questão tem sido alvo de reflexão na construção dos critérios específicos de avaliação nos departamentos disciplinares e tem conduzido a alterações nos seus critérios de avaliação, tendo encontrado na definição de um perfil de aluno para cada ciclo de ensino, uma forma de realizar a avaliação sumativa, tendo em consideração a prestação dos alunos nas competências atitudinais mais relevantes para a disciplina. Há a consciência que a aplicação prática deste instrumento levantará limitações e muitas questões, que irão alimentar reflexões futuras nos departamentos disciplinares, já se antecipando algumas, como – a necessidade de definição de critérios (ou reformulação do descritor) que decidam pela inclusão num nível acima ou abaixo quando os critérios para a definição do nível não se verificam na sua totalidade; a exigência de definição de aplicação gradual ao longo do ano letivo de determinados parâmetros relativos a competências que se vão desenvolvendo e não estão contempladas, por exemplo numa determinada altura do ano letivo; a importância de acompanhar a utilização deste instrumento de um trabalho de pares no departamento, analisando casos concretos e aferindo critérios que ajudem à sua aplicação prática.

A definição de perfis de nível parece constituir-se como o instrumento facilitador da inclusão das competências atitudinais mais relevantes para a disciplina (tendo por base o

---

<sup>15</sup> A criação do conceito de *conselho de ano ou até de ciclo* dirigido pela diretora do ciclo poderia ter importância acrescida na concretização destes mesmos objetivos.



perfil de aluno do projeto educativo) na avaliação sumativa, por dar relevo, e ajuizar de forma objetiva, as atitudes que condicionam a prestação do aluno na disciplina.

O confronto de uma esperada avaliação estandardizada (favorecedora de didáticas conservadoras e um sistema de avaliação clássico) com uma avaliação contínua, com um forte caráter formativo, apostada na diversidade de experiências pedagógicas e de instrumentos de avaliação, que valorizem competências difíceis de incluir num teste escrito, como a comunicação oral, o trabalho colaborativo, o raciocínio, o método científico, etc., torna os professores pessoalmente mais responsáveis pela sua avaliação face aos alunos e aos pais exige deles a capacidade e segurança de ter claros os critérios que utiliza na avaliação dos seus alunos.

Como que confirmando o que refere Perrenoud (1993), constata-se que a avaliação é, para algumas famílias, o laço mais constante estabelecido com a escola, conduzindo a um sistema de comunicação pobre, que faz com que o pais (e alunos por sua influência) se limitem a sobrevalorizar e agir em função de algumas indicações quantitativas que não conduzem a uma representação precisa do que o aluno é e realmente necessita. Práticas de avaliação num sentido mais formativo, qualitativo e interativo, que, por exemplo, recusam o teste escrito como único e exclusivo, ou mais significativo, instrumento de avaliação, exigem que existam relações de confiança que permita uma reconstrução das representações de avaliação por parte dos pais.

Estes, talvez por se sentirem afastados dos seus pontos de referência habituais, parecem reagir com suspeição face à implementação de uma diversidade de instrumentos de avaliação que se distancia da avaliação escolar clássica (trabalhos em grupo, preparação de espetáculos, montagem de exposições, trabalho de projeto numa semana temática, intervenções orais, ...). Confrontados com uma prática avaliativa diferente da avaliação tradicional, como convencionada no seu imaginário pedagógico, os pais (e, por vezes, alguns professores) vão manifestando alguma desconfiança e dificuldade em perceber de que modo essas atividades se refletem na avaliação dos alunos. Alguns pais tendem a influenciar os filhos - e na faixa etária dos dez, onze anos, essa ascendência ainda é, por vezes, determinante e condicionante da atuação dos professores - para uma relação utilitarista com o saber, em que o que determina o interesse, o envolvimento e o ritmo

de trabalho é a nota obtida nos testes, treinando-os para o que Perrenoud (1993), ironizando, classifica de *profissão de aluno*.

Por, eventualmente, afastar alguns pais do sistema de avaliação que experimentaram quando alunos, o apelo feito nas reuniões de pais a que as classificações nos momentos formais de avaliação sejam encaradas como indicadores, que devem orientar o aluno na percepção de estarem no bom caminho ou de ser necessário alterar alguma atitude que passe pelo reforço de alguma matéria, correção de algum comportamento, melhorar, a organização da qualidade do tempo dedicado às aprendizagens, nem sempre é entendido e atendido, constituindo, por vezes, um obstáculo à pretensa inovação pedagógica do projeto educativo.

A necessidade de encontrar os meios de divulgação dos critérios de avaliação (e das opções educativas que os sustentam) junto dos alunos e encarregados de educação, assegurando que se tornam explícitos, compreendidos e, adequados à regulação das expectativas e motivações destes atores da comunidade educativa, parece ser uma questão importante a dever ser oportuna e profundamente refletida pelos órgãos da escola. Apostada que está a escola numa forma inovadora de avaliar os alunos, pela crença das possibilidades de valorização de uma formação integral que capacite o aluno para determinadas competências e fomente e desenvolva atitudes que os instrumentos de avaliação tradicionais (como o teste escrito não potencia), assim como, pela ambicionada articulação entre desenvolvimento curricular e a avaliação formativa, que leva à utilização de instrumentos e ocasiões formativas, que pode suscitar ou dúvidas, ou insegurança, ou desconfiança, por parte dos encarregados de educação, urge encontrar esses mecanismos que permitam uma apresentação esclarecedora do reflexo dessas modalidades de avaliação.

Uma dificuldade prática real com que a escola se depara no presente, e que limita a sua apresentação, está relacionada com o facto de muitos dos mecanismos de aplicação dos critérios de avaliação estarem ainda a ser alvo de reflexão, reformulação, com avanços, recuos, e a ser experimentados, conferindo-lhes um carácter não definitivo.

Face ao exposto, a compilação dos critérios de avaliação das diferentes disciplinas, num documento escrito, consultável pelos encarregados de educação, assim como a sua

apresentação explicada, previamente preparada, pelos professores responsáveis de turma nas várias reuniões de pais, não se limitando a uma explicação breve no início do ano letivo, mas voltando a ela nas várias reuniões, aproveitando dúvidas colocadas e apresentando exemplos, quer de instrumentos aplicados, quer de situações exploradas para avaliação, parecem ser os caminhos adequados nesta fase da vida da escola. De forma a conseguir transmitir aos encarregados de educação a forte convicção da escola que as modalidades e critérios de avaliação definidos são os que melhor permitem implementar as linhas de força da ação educativa expressa no projeto educativo, de forma esclarecedora e a transmitir-lhes confiança, os professores deverão também sentir-se seguros na sua implementação, e acresce aos professores responsáveis de turma a necessidade de se manterem informados e esclarecidos relativamente à avaliação das disciplinas da sua turma. Será uma área em que a diretora do ciclo deverá dar um forte apoio ao professor responsável de turma, reunindo a informação dos vários departamentos e ajudando a esclarecer eventuais dúvidas ou a resolver problemas. Os conselhos de coordenadores de disciplinas poderão constituir o fórum de debate de situações concretas que possam servir de base à reflexão e aferição dos critérios das diferentes disciplinas, em que a presença dos diretores de ciclo poderá permitir a sua articulação entre a realidade dos conselhos de turma, assim como a articulação coerência de atuação entre ciclos.

Finalmente, afigura-se interessante, como contributo para a desejada articulação entre ciclos e uniformidade de critérios de atuação, a definição de aspetos comuns a ter em atenção quando desenvolvidos determinados instrumentos de trabalho e de avaliação (apresentação de trabalhos escritos, comunicações orais, apresentações em suporte digital, outros), para o que se propõe a definição prévia, interdisciplinar, de parâmetros e metodologias comuns exigidos na sua estruturação, assim como os critérios de avaliação comuns nos seus aspetos formais.

Em suma, torna-se fundamental assegurar que a avaliação, na sua perspetiva formativa, será utilizada na sua finalidade principal, que será permitir uma adaptação do ensino às diferenças individuais observadas na aprendizagem (Roldão, 2008), influenciando o

professor na decisão da sequencialização e ritmo na abordagem dos conteúdos e das experiências vivenciados pelos alunos em situação de aula (Marzano, 2005).

### **5.2.2. Formação em contexto**

Segundo Formosinho e Machado (2007), o contexto de trabalho enquanto local de construção do conhecimento profissional dos professores, arroga-se de particular importância por permitir um balanço entre a teoria e prática que a desafia, a interpreta, a questiona, e, por isso, a torna mais rica e conduz ao seu desenvolvimento.

A emergência deste conceito de formação em contexto implica que os professores se mobilizem com o objetivo de, em trabalho colaborativo, enfrentarem os desafios inerentes à função educativa e, em conjunto, tentarem ultrapassá-los.

Na assunção de que para levar as pessoas a pensar de forma diversa e a adquirir novas capacidades é necessário que se compreendam as novas ideias e se assumam atitudes e compromissos para conseguir que elas funcionem, a direção é desafiada a prever, planejar e criar as condições que capacitem e incentivem a comunidade educativa que se forma a refletir sobre uma visão comum e inovadora, assente na pedagogia inaciana, que possibilite a implementação do projeto educativo.

Um dos meios para a sua concretização tem sido a aposta numa formação intensiva (ao longo de alguns meses que antecederam o início do primeiro ano letivo) e continuada (ao longo dos anos letivos seguintes) na linha de que a “*inovação e formação andam de mãos dadas*” (Alonso, 2001, citado por Elias, 2008, p. 138). A incidência da formação, refletidas as áreas de intervenção consideradas prioritárias, abrange maioritariamente os domínios da pedagogia inaciana, a avaliação das aprendizagens, as práticas de ensino e o sucesso educativo, a liderança e as relações interpessoais, e do domínio didático-científico (específico das várias áreas disciplinares. A Tabela 14 (Anexo I) apresenta um resumo do plano de formação (domínios, âmbito / temas e público alvo). Pretende-se que a formação disponibilize aos professores um conhecimento aprofundado e concreto

sobre a organização em que trabalham, os capacite para a realização de um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicar as soluções adequadas (Barroso, 1997).

A intervenção sobre a mudança nos contextos organizacionais acontece a par com a formação, no sentido de poder transformar o pensamento e as práticas dos professores (Elias, 2008). A conversão da escola numa organização que aprende, capaz de produzir uma aprendizagem organizacional, permite que se constitua como unidade básica de formação e inovação (Bolívar, 1997), se conseguir otimizar o potencial formativo das situações de trabalho. O mesmo autor preconiza que esta aprendizagem produz-se na escola como comunidade de aprendizagem, por meio de intercâmbio e colaboração para atingir objetivos comuns.

No sentido de desenvolver a capacidade dos professores para pensar à escala do estabelecimento de ensino e a aprendizagem de metodologias de trabalho coletivo, Canário (1991), recomenda uma formação baseada essencialmente na investigação, mas também na reflexão e na reflexão pessoal.

Com o mesmo objetivo de capacitação e incentivo da comunidade educativa a refletir sobre uma visão comum e inovadora, tem sido feita a aposta na supervisão ao nível dos cargos de liderança intermédia, a quem tem sido solicitado que compreendam a escola que se pretende, se familiarizem mais rapidamente com a pedagogia inaciana, fomentem a colaboração, a experimentação e a reflexão, com aqueles que têm a responsabilidade de coordenar e acompanhar no seu crescimento e desenvolvimento profissionais.

Consciente de que não pode pensar nos professores como um coletivo homogéneo, mas sim que existem diferentes níveis de maturidade pessoal e profissional, como salienta Garcia (1999), a direção pede aos professores a quem são atribuídos cargos de liderança intermédia que desenvolvam a função de líder ou facilitador, como o classifica Alarcão (2000), de uma comunidade que dá os primeiros passos de aprendizagem da organização. Para tal, e na linha do que defende a mesma autora, a direção tem de garantir que aqueles professores coordenadores conhecem bem o pensamento institucional estratégico da organização (Alarcão, 2002).

É, pois, irrefutável que a formação constitui o meio favorável à emergência de equipas pedagógicas, ao desenvolvimento da capacidade dos professores para pensar à escala da escola e à aprendizagem de metodologias de trabalho coletivo (Canário, 1991). Daí continuar a ser uma questão central à direção da escola encontrar e organizar processos de formação que garantam uma efetiva alteração de práticas dos professores coerentes com o seu projeto educativo.

Manter a consciência de que “a formação não se faz no *consumo* mas na *produção* de saberes” (Nóvoa, 1992, citado por Elias, 2008, p.136) conduz a que as modalidades de formação a organizar devam potenciar a reflexão pessoal e partilhada, como condição necessária ao processo de transformação das práticas, centradas nas linhas de força da ação do projeto educativo.

O desenvolvimento profissional apoiado em práticas reflexivas (no sentido de transformar a sala de aula e proporcionar melhorias nas aprendizagens dos alunos), na medida em que envolvem equipas de professores em trabalho colaborativo, resulta em apoio às situações de incerteza e imprevisibilidade que podem caracterizar a realidade do professor na escola, encorajando-o a trabalhar de modo mais confiante, competente e motivado.

A aposta na formação contextualizada, isto é, que parta de situações concretas vivenciadas com vista à descoberta de soluções realistas a esse contexto parece ser o caminho adequado.

O trabalho realizado pelos professores em reunião de departamento disciplinar ou em conselho de turma deverão ser encarados como momentos de “produção de saberes”. Miller (1992, citado por García, 1999) ilustra esta ideia quando refere que o processo de construção de um projeto curricular é já por si um processo de desenvolvimento profissional, na medida em que faz com que os professores trabalhem em conjunto, possam aprender uns com os outros, adquiram novos conhecimentos e se desenvolvam como profissionais.

Como exemplo ilustrativo, salienta-se a importância da necessidade de encontrar momentos de reflexão e acompanhamento entre pares que possibilitem analisar na prática o impacto que a avaliação tem no desenvolvimento curricular. Este parece ser

um trabalho importante a realizar, com premência, em departamento disciplinar, para que ocorra a ambicionada articulação das estratégias de ensino aos percursos e condições cognitivas dos alunos, desenvolvendo o currículo através da criação de modos de organização de trabalho que façam cada aluno aprender, por si, com materiais adequados, interações planeadas para fazer o aluno aprender.

Do exposto atrás, sobre os desafios que se colocam à escola face à avaliação pedagógica das aprendizagens, afigura-se essencial assegurar que há um entendimento comum de avaliação contínua partilhado pelos professores, bem como detetar constrangimentos que condicionem a sua implementação, assim como, aprofundar a discussão sobre a definição de estratégias e instrumentos diversificados a utilizar na sua concretização.

A consciência de poder haver o risco, implementado pela tradição e perceptível na observação das práticas, de se tratarem como áreas separadas, os objetivos e as estratégias de ensino, por um lado, e a avaliação, por outro, resultando a distorção do conceito de desenvolvimento curricular (que pressupõe um desenrolar das estratégias de construção do conhecimento a partir do acompanhamento regulador das aprendizagens para o qual a avaliação contribui), conduz a que seja premente encarar esta área como central no plano de formação da escola.

Da análise da participação generalizada da diretora de ciclo nos conselhos de turma, é evidente a perceção da necessidade de investir tempo em debate e reflexão crítica a partir das situações concretas do dia-a-dia da sala de aula. Só deste modo parece ser possível a pretendida regulação e aferição de critérios de atuação e a melhoria da qualidade dos processos de ensino aprendizagem. Os conselhos de turma afiguram-se como momentos privilegiados para tal. No entanto, é ainda notória alguma tendência para reduzir estes espaços a momentos de caracterização dos alunos (nesse aspeto há muito investimento e a partilha é, por regra, enriquecedora), para a atribuição de classificações e a produção de documentos, mas ainda não está implementado o hábito de fazer reflexão a partir das situações de aula, ou a planear estratégias de atuação colaborativa. O que vai surgindo neste sentido, é, por um lado, por estímulo do professor responsável de turma, em resultado de ser discutida nos conselhos deste grupo de professores a importância de potenciar os momentos de encontro dos conselhos de

turma para a criação de uma rede de partilha de experiência, que resulte na produção de conhecimento, essencial para a melhoria da qualidade das intervenções dos professores com os alunos e, por outro, como consequência de algum dinamismo que a elaboração do projeto curricular de turma vai despoletando.

Canário (1995, citado por Elias, 2008, p.138) atribui a tradicional ineficácia da formação, que consiste na dificuldade em fazer a transferência das situações de formação para as situações práticas, à exterioridade em relação às pessoas e à escola. Por isso, defende aquele autor, há que encarar os professores como profissionais que se formam, num coletivo de inteligência dos seus processos de trabalho e, por outro lado, há que encarar as escolas como *o lugar onde os professores aprendem*.

A estratégia deverá passar por construir mecanismos de formação que otimizem as potencialidades formativas da escola, atendendo simultaneamente ao tempo de experiência profissional, ao cargo desempenhado e ao tempo de serviço na escola e formação já vivenciada. Afiguram-se, assim, pertinentes as modalidades de formação, por mediadores internos da escola, através de mecanismos de supervisão por professores mais experientes, pelo apoio mútuo de colegas (*coaching*), pela partilha de boas práticas e pela investigação-ação. Assessorada por um coordenador com funções específicas na organização do plano de formação para a escola, a direção deverá, identificadas e priorizadas as necessidades de formação, elaborar (e avaliar regularmente) o plano a longo prazo que defina as áreas de intervenção para os vários intervenientes na escola – professores, coordenadores de disciplina, professores responsáveis de turma, não docentes e pais.

Parecem identificar-se presentemente na escola como oportunidades à formação a sensibilidade positiva para a formação, a predisposição e capacidade dos professores para evoluir e fazer melhor, a existência de elementos experientes, com competências disciplinares e transversais e com o reconhecimento da comunidade educativa. Surgem como principais constrangimentos a multiplicidade de áreas de intervenção necessária, cabendo à direção da escola a capacidade de definir prioridades, e a escassez de tempo, sendo necessário encontrar formas de compatibilizar o tempo para o processo de formação com a rotina da vida da escola, não deixando que estas a remetam para um



plano secundário – há que fazer emergir a mentalidade de que o tempo da formação terá de ser entendido como parte integrante dessa rotina.

Uma das características da escola que vai sendo realçada pelos professores que a vão integrando é o reconhecimento de um bom acolhimento que é feito, destacando-se como uma marca distintiva. Tem sido um investimento que é sinal de um estilo que se pretende promover e que se crê constituir um suporte para o trabalho a realizar na escola e que passa por um acolhimento informal, próximo e afetuoso, por uma atenção particular que contextualize e permita ao professor uma introdução no que a escola é e pretende ser, através da apresentação dos documentos internos estruturais – projeto educativo e regulamento interno; formação inicial no paradigma pedagógico inaciano e perfil do educador inaciano; participação nas sessões de apresentação do projeto que são organizadas ao longo do ano para diferentes setores da comunidade educativa. Constitui-se assim como desafio à escola encontrar os meios que permitam não perder esta marca da sua identificação. Neste aspeto particular da integração dos elementos que vão chegando de novo, passará pela capacidade de saber, mais do que apenas acolher bem, ser capaz de promover uma integração personalizada e eficiente na cultura organizacional da escola.

A manutenção de uma entidade académica externa<sup>16</sup> de supervisão à escola que promova a ligação à investigação e atualidade, numa intervenção regular de acompanhamento e observador externo, reconhece-se como fundamental para o percurso de inovação e melhoria que se ambiciona.

---

<sup>16</sup> Faculdade de educação e psicologia da Universidade Católica Portuguesa

## Conclusão

A oportunidade de envolvimento no projeto de construção de uma escola que se afirmou, desde o início, apostada na inovação e na capacidade de assumir uma identidade própria, constituiu-se como propiciadora da possibilidade de desenvolvimento profissional. O presente relatório reflexivo conduz à tomada de consciência desse ganho pessoal e profissional.

A experiência vivida no papel de diretora do 2º ciclo tem permitido o confronto com questões concretas relativas às diferentes vertentes dos processos de inovação: organizacional, pedagógica e do desenvolvimento profissional.

Face a um projeto educativo que convida a escola a uma marca identitária própria, levantam-se desafios vários que convocam a diretora do 2º ciclo, como elemento integrante de uma equipa dirigente, à descoberta de estratégias capazes de produzir contextos favoráveis à sua concretização.

Procurar resposta a questões como - Que meios e estratégias despoletar para enquadrar a essência da pedagogia inaciana na pretendida formação integral do aluno? Como promover adequações que conduzam à implicação do aluno no seu próprio processo de ensino-aprendizagem? Como criar condições para uma efetiva avaliação contínua das aprendizagens? Que meios e estratégias priorizar nos processos didáticos promotores nos alunos do gosto e desejo de aprender? Como promover a adequação dos processos de ensino-aprendizagem e do currículo às necessidades de cada aluno, face ao seu “mundo próprio” (*contexto* familiar, socioeconómico, vivências anteriores, ...)? Como promover o desenvolvimento, coordenado transversalmente, dos valores orientadores do projeto curricular, como a autonomia, a responsabilidade, a criatividade, a solidariedade, a justiça, o serviço aos outros? Como promover que as estruturas pedagógicas garantam uma articulação vertical entre ciclos? Que meios fazer despoletar na organização da escola para promoção nos professores do seu desenvolvimento profissional? – conduziram ao desafio de, interligando o projeto educativo da escola, a legislação vigente e as convicções pedagógicas da diretora do 2º ciclo (e da direção)

encontrar processos que coloquem a direção do 2º ciclo como um centro promotor da mudança.

A possibilidade de intervenção, por meio da definição do projeto curricular do 2º ciclo, no desenvolvimento curricular dos 5ºs e 6ºs anos de ensino, tem permitido definir aspetos organizacionais facilitadores, bem como incentivar os vários órgãos de gestão pedagógica, a um trabalho de reflexão e planificação conjunta dos processos didáticos promotores de uma ação inovadora e concertada que conduza à implicação do aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.

Na implementação destas opções concretas de organização do currículo e da escola assumem um papel essencial os professores responsáveis de turma na sua tríplice ação coordenadora do aluno/turma, família e professores do conselho de turma. Nessa perspetiva, é feita uma forte aposta na coordenação direta daquele grupo de professores pela direção do ciclo. Nesta opção de uma incidência particular na formação e acompanhamento dos professores responsáveis de turma, que se confronta com uma tendencial cultura departamental na organização escolar, foram tidos em consideração os seguintes papéis deste ator educativo: a sua importância na gestão e articulação do desempenho dos professores do conselho de turma, fazendo deste órgão um potencial espaço de reflexão, trabalho colaborativo na definição de estratégias pedagógicas e concertação de atuações e, deste modo, possibilitador da aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento profissional; a sua função de mediador entre a escola e a família, que lhe confere a possibilidade criação de uma relação próxima e de comunicação expedita favorecedora do maior conhecimento do contexto familiar e socioeconómico de cada aluno; o papel crucial no acompanhamento do processo educativo dos seus alunos, promovido pela sua posição privilegiada junto da turma, das famílias, dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica e de orientação educativa.

A perceção da importância de uma articulação entre ciclos e órgãos de gestão pedagógica para a criação da identidade da escola e sentido de corpo da comunidade educativa conduziu a direção de ciclo na procura de mecanismos funcionais que assegurassem a comunicação eficiente com as restantes direções de ciclos e lideranças intermédias. A concretização de uma ação congregadora sustentadora da pretendida

articulação foi sendo conseguida por meio da criação de regular de momentos de partilha e reflexão conjunta que tem permitido a criação de uma rede de sustentação segura de resoluções e de partilha de sabedoria adquirida com a prática. As questões centrais da preocupação em assegurar coerência e continuidade entre os ciclos predem-se essencialmente com as questões do desenvolvimento profissional e com a avaliação das aprendizagens.

A este nível levantam-se diversos desafios em que se destacam, pela importância na implementação de algumas das linhas de força do projeto educativo: a sensibilização para a importância da avaliação inicial realizada pelo conselho de turma, para o que se afigura favorável a reflexão do diretor de ciclo com os professores responsáveis de turma das dinâmicas promotoras de estratégias comuns a adotar pelos professores nesse diagnóstico e sobre a definição de um perfil de aluno à saída do 2º ciclo; a definição de procedimentos, estratégias e instrumentos para a inclusão das atitudes e valores considerados relevantes pelos projetos educativo e curricular nas avaliações dos alunos, para o que se afigura favorável a definição de um perfil de aluno à saída do ciclo (o qual congregaria as diferentes áreas curriculares em torno das características atitudinais prioritárias a desenvolver ao longo do 2º ciclo); a necessidade de encontrar os meios adequados de divulgação dos critérios de avaliação aos alunos e encarregados de educação, tornando-os explícitos, compreensíveis e que possibilitem a regulação das expectativas face à aposta da escola numa forma inovadora de avaliação dos alunos.

Afigura-se favorável à concretização destes desafios, relacionados com a avaliação dos alunos, e de outros identificados na presente reflexão, a continuação de uma aposta cada vez maior na formação em contexto, através de mediadores internos (docentes mais experientes) e por meio de mecanismos de supervisão entre pares, que partindo de situações ou problemas concretos, despoletem nos vários órgãos de gestão pedagógica (conselhos de turma, departamentos disciplinares, conselhos de professores responsáveis de turma) momentos de reflexão e acompanhamento entre pares a partir da partilha das práticas.

Em jeito de finalização, reconhece-se como essencial da experiência profissional relatada, pelo contributo como desenvolvimento profissional, o acompanhamento e troca de

informação e experiências entre professores, a possibilidade de pensar meios de habilitar a escola a desenvolver e aplicar novas estratégias relativas ao currículo e a outros aspetos da prática do ensino e o envolvimento direto numa cultura colaborativa, que ao capacitar os professores, a dar-lhes confiança e a reduzir as suas incertezas e receios, conduz à criação e sustentabilidade de um ambiente de trabalho inovador, desafiador e produtivo.

*“Learning while doing and learning from doing”* é um princípio defendido por Fullan & Hargreaves (1991) que destacam o trabalho em equipa nas escolas: *“são os indivíduos e os pequenos grupos de professores e diretores que terão de criar as escolas e as culturas profissionais que desejam”* (Fullan & Hargreaves, 1991: 180).

Pela identificação com as suas palavras, conclui-se a presente reflexão com a citação de Flores e Simão (2009, p.137):

“A cultura da escola, e nomeadamente, a colaboração entre os colegas, a visão partilhada sobre o sentido do seu trabalho, as oportunidades para aprender no local de trabalho, o grau de autonomia, a tomada de decisão partilhada e a liderança forte são fatores (...) considerados centrais na promoção do seu desenvolvimento profissional”.

## Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). Trabalho de projeto na escola e no currículo. In *Reorganização curricular do ensino básico. Novas áreas curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. In Alarcão, I. (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas. In Oliveira-Formosinho, J. (org.) *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedago.
- Alonso, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Amiguinho, A., Valente, A., Correia H., Mandeiro, M. J. (1997). Formar-se no projeto pelo projeto. In Canário, R. (org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Arrupe, P. (1981). *Um Projeto de Educação. Cartas e Discursos*. Braga: A. O.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade*, Reflexões sobre Política Educativa. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (1997). Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In Canário, R. (org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Bastero, J. J. e Puente, F. (2005). *La unidad didáctica y el paradigma ignaciano*. Madrid: Conedsi.

- Boggino, N. (2009). *A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, nº9, pp. 78-86. ISSN 1646-4990. Consultado em junho, 2012, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Bolívar, A. (1997). A escola como organização que aprende. In Canário, R. (org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2007). Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria? in Leite, C. e Lopes, A. (org.) (2007) *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Canário, R. (1991). *Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa*. Inovação, vol. 4 (1), pp. 77-92.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores, in Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida. Lisboa: Ministério da Educação – Direção – Geral dos Recursos Humanos.
- Costa, J. A. (1997). *O Projeto Educativo da Escola e as Políticas Educativas Locais: Discursos e Práticas*. Aveiro: UA.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). A liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo de professores. In Morgado, J. & Reis, M. (Eds.), *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias*. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.

- Elias, F. (2008). *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estêvão, C. (1998). *Gestão estratégica das escolas*. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.
- Estrela, M. (2002). A Investigação como Estratégia de Formação Contínua de Professores: Reflexão sobre uma Experiência. In Shigunov Neto, Alexandre e Maciel, Lizete Shizue, B. (Org.). *Reflexões sobre a Formação de Professores*. Campina, São Paulo: Papyrus Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In Bizarro, R. e Braga, F. (Orgs.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*, 73-79. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (coord.), Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., Neves, N. (1994). Avaliação criterial / Avaliação normativa. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. & Veiga Simão, A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Edições Pedago, Lda.
- Formosinho, J. (1992). *O Dilema Organizacional da Escola de Massas*. Revista Portuguesa de Educação, 5 (3).
- Formosinho, J. e Machado (2009). *Equipas educativas - Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In Maria Assunção Flores e Isabel Carvalho (Org.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*, 71-91. Braga: Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho.
- França, L. (1952). O método dos jesuítas – *O Ratio Studiorum (1599)*, in *Obras completas de P. Leonel França*. Rio de Janeiro: Agir Editora.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. Coleção O mundo hoje. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.



- Freitas, D. (2007). Fundamentos da Pedagogia Inaciana. In Gonçalves, M., Morais, C. e Lopes, J. M. M. (orgs.). *Repensar a Escola Hoje: o contributo dos jesuítas*. UCP, Faculdade de Filosofia. Braga: ALETHEIA.
- Fullan, M. (1995). *The schools as a learning organizations: distant dreams*. Theory into practice, vol.34, n.º4.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gairín, J. S. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. Educar, n.º27.
- Guerra, S. (2009). *Almas tatuadas. Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n.º9, pp 101-114. Issn 1646-4990. Consultado em junho, 2012, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional: estudo sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- GRACOS - Grupo de reflexão e análise dos colégios da Companhia de Jesus (1986). *Características da Educação da Companhia de Jesus*. Braga: A.O.
- GRACOS - Grupo de reflexão e análise dos colégios da Companhia de Jesus (1994). *Pedagogia Inaciana, uma Abordagem Prática*. Braga: A.O.
- Leite, C.; Gomes, L. e Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de escola e turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Lopes, J. M. M. (2002). *O projeto educativo da Companhia de Jesus. Dos exercícios espirituais aos nossos dias*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa.
- Lopes, J. M. M. (2005). Cura Personalis e educação na Companhia de Jesus – II. *Brotéria* - 2/3, vol. 161, agosto/setembro 2005.
- Loureiro, M. (2000). *Discursos o e compreensão na sala de aula*. Porto: Edições ASA
- MAGIS, sj (2008). *Modo de Proceder de um Colégio da Companhia de Jesus*, inspirado nas *Características*. Associação dos Colégios da Companhia de Jesus.

- Marques, R. (2002). *O Diretor de Turma e a Relação Educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22. Consultado em julho de 2012, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Marzano, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo. Da investigação às práticas*. Porto: edições ASA.
- Matias Alves, J. (1992). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Matias Alves, J. (1999), Autonomia, participação e liderança. In Carvalho, C., Matias Alves, J. e Sarmiento, M. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições ASA.
- Meirieu, P. (1998). *Aprender... Sim mas como?* Porto Alegre: Artmed.
- Meirieu, P. (2005). *Lettre à un jeune professeur*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Meirieu, P. (2006). *O mundo não é um brinquedo*. Porto: Edições ASA.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2000). *Universidade e formação docente*. Interface, vol.4, nº7. São Paulo. (revista)
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SIMPRO.
- Oliveira, M. L. (2000). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. In Alarcão, I. (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, V. C. D. (1999). *Santo Inácio de Loiola, Exercícios Espirituais - Organização e notas de F. Sales Baptista*. Braga: Livraria A. I.
- Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma mudança sistémica da mudança pedagógica. In Estrela, A. e Nóvoa, A. *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Projeto Educativo Colégio Pedro Arrupe (2010). Consultado em julho, 2012, em <http://www.colegiopedroarrupe.pt/CPA/Pages/ProjectoEducativo.aspx>.

- Robinson, K. e Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1995). *O Diretor de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – fundamentos e práticas* – Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*, Universidade do Estado de São Paulo, ano XI, n. 13, p. 108-126.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2 (34), 94-103. Rio de Janeiro.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o Saber e o Agir do Professor*. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores; 6. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia.
- Sá, V. (1996). O Diretor de Turma na Escola Portuguesa: da Grandiloquência dos discursos ao Vazio de Poderes. *Revista Portuguesa de Educação*, 9, (139-162).
- Santiago, R. A. (2000). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In Alarcão, I. (org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Senge, P., Lucas, T., Cambron-McCabe, N., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2005). *Escolas que aprendem. Um Guia da Quinta Disciplina para Educadores, Pais e todos que se interessam pela Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Trigo, J. R. e Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. Ensaio: *Avaliação das políticas públicas educativas*, vol. 16, n. 61. Rio de Janeiro.

### **Referências legislativas**

Decreto-Lei nº 43/1989. *Diário da República*, 29, I Série A, 456-461.

Decreto -Lei 6/2001. *Diário da República*, 15, I Série A, 258-265.

## Anexo I

Relativamente ao pessoal docente, as funções do diretor de ciclo passam por: i) Controlar as faltas dos professores; ii) Dar parecer sobre a distribuição de professores do seu ciclo; iii) Identificar necessidades de formação e conceber e desencadear mecanismos de formação e apoio no âmbito da coordenação de turma; iv) Promover reuniões de professores do ciclo sempre que necessário; v) Zelar pela uniformidade de critérios nos Conselhos de Turma.

No que respeita ao pessoal auxiliar, cabe ao diretor de ciclo: i) Orientar o trabalho de vigilantes; ii) Controlar as faltas vigilantes do seu ciclo.

Na relação com Professores Responsáveis de Turma, o diretor de ciclo tem como funções: i) Divulgar junto dos Professores Responsáveis de Turma, toda a informação necessária ao adequado desenvolvimento das suas competências; ii) Coordenar as reuniões dos professores responsáveis do seu ciclo; iii) Planificar, coordenar e assegurar a realização dos Conselhos de Turma; iv) Coordenar com os professores responsáveis de turma a organização das reuniões de pais; v) Acompanhar e apoiar o professor responsável na ligação aos pais e encarregados de educação. O contributo do diretor de ciclo na planificação anual passa por: i) Planificar e avaliar, em colaboração com o Conselho de Professores Responsáveis de Turma, que coordena, e em articulação com os outros diretores de ciclo, coordenadores de departamentos e planos, as atividades e projetos a desenvolver anualmente; ii) Apreciar e submeter ao Conselho Pedagógico as propostas dos conselhos de Turma do ano/ciclo de escolaridade que coordena; iii) Apreciar e submeter ao Conselho Pedagógico projetos a desenvolver no âmbito dos projetos curriculares de turma.

Cabe ainda ao diretor de ciclo: i) Dinamizar e coordenar a realização de projetos interdisciplinares das turmas; ii) Coordenar os professores responsáveis de turma pela Formação Humana; iii) Participar na elaboração dos programas de Formação Humana; iv) Atender às necessidades de material para o desenvolver de atividades no seu Ciclo, propondo ao responsável de manutenção a compra de novos materiais ou a manutenção de instalações e equipamentos; v) Aplicar aos alunos do ciclo as oportunas sanções disciplinares de acordo com as normas disciplinares do Colégio.

Na gestão dos apoios educativos, as funções do diretor de ciclo são: i) Colaborar com o Gabinete de Psicopedagogia na resolução de problemas identificados no âmbito das funções daquele gabinete; ii) Cooperar com outras estruturas de orientação educativa e com os serviços especializados de apoio educativo na gestão adequada de recursos e na adoção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens; iii) Colaborar com os Professores Responsáveis de Turma e com os serviços de apoio da Escola na elaboração de estratégias pedagógicas destinadas a combater o insucesso escolar; iv) Controlar e organizar os apoios escolares do seu ciclo; v) Analisar e acompanhar a aplicação dos relatórios elaborados pelos professores responsáveis de turma pelas medidas de apoio educativos.

As funções relacionadas com orientação de atividades com alunos passam por: i) Promover ações de formação pedagógica extracurriculares adequadas aos alunos do seu ciclo. ii) Autorizar e coordenar a realização de visitas de estudo do seu ciclo; iii) Supervisionar as atividades de complemento curricular dos alunos do seu ciclo. iv) Reunir regularmente com os delegados e subdelegados do seu ciclo, para avaliação da vida escolar e definição de propostas de melhoria.

Tabela 1 – Funções do diretor de ciclo (cf. Regulamento interno)

Tema do atelier		Comentário dos professores
Laboratório multimídia	Aspectos positivos	“Entusiasmo, curiosidade e vontade de aprender dos alunos; Facilidade em relação às aprendizagens TIC; Qualidade dos projetos e trabalhos desenvolvidos.”
	Pontos críticos	“Grupos muito grandes para o desenvolvimento de um tipo de trabalho prático e experimental; Pouco tempo para desenvolver os projetos sugeridos pelos alunos e propostos por nós (45’ minutos semanais; 6 semanas).”
	Sugestões de alteração	“Funcionamento em grupos mais pequenos e, se possível, durante mais tempo; Trabalho mais voltado para certificação TIC (interna do CPA) em ferramentas de produtividade pessoal e de acordo com os domínios do conhecimento e habilidades das TIC (informação; colaboração; comunicação; produção).”
	Manter/não manter próximo ano	“Sim. Com certeza! Porque continuará a ser um espaço privilegiado para favorecer o desenvolvimento da literacia digital dos alunos. Isto irá notar-se, a curto prazo, na qualidade dos trabalhos, em suporte digital e não só, que os alunos serão capazes de desenvolver e apresentar para as várias disciplinas.”
Jogos matemáticos	Aspectos positivos	“Ter um espaço físico e no horário para os jogos matemáticos. Permitir a prática e motivar os alunos para o campeonato nacional”
	Pontos críticos	“Número elevado de alunos num dos dias, devia estar mais equilibrado; trabalho muito repetitivo para os professores envolvidos. Os últimos grupos já tinham pouca motivação.”
	Sugestões de alteração	“Ser grupos mais equilibrados (número e talvez ano de escolaridade). Não sei se seria possível um grupo fixo de alunos o ano inteiro neste atelier, quase como colaboradores do departamento. Funcionaria com estes como um clube de matemática, e por exemplo de 15/15 dias <i>ateliers</i> rotativos com os restantes alunos.”
	Manter/não manter próximo ano	“Sem dúvida para manter.”
Educação física	Aspectos positivos	“Proporcionar aos alunos aprendizagens de algumas matérias não contempladas. Proporcionar a interação entre alunos de diferentes turmas e anos. Trabalhar alguns aspetos nos alunos que revelam maiores dificuldades na disciplina.”
	Pontos críticos	“Estruturar o <i>atelier</i> de outra forma (a ser feito em departamento). Pouco tempo e muito espaçado o que dificulta um maior vínculo dos alunos nas aprendizagens.”
	Sugestões de alteração	“A escolha do <i>atelier</i> também poder ser indicado pelos professores (de acordo com as necessidades de cada aluno). Repartir de igual modo o número de turmas.”
	Manter/não manter próximo ano	“Foi sem dúvida um <i>atelier</i> muito estimulante e seria útil mantê-lo, com possibilidade de alargar os seus objetivos a novos desafios! Os alunos estiveram sempre motivados, alegres e acima de tudo possibilitou uma certa transversalidade entre áreas e a multidisciplinariedade também com as disciplinas de Português, Inglês e Expressão Dramática. Foi sobretudo um <i>atelier</i> de experimentação onde houve espaço a uma grande troca de experiências pessoais.”
Artes visuais	Aspectos positivos	“O desenvolvimento das competências: oralidade, autonomia, capacidade de improviso e a criatividade. A predisposição natural de certos alunos para a representação e, como foram evoluindo na capacidade de expressão, para aqueles com uma postura inicial mais tímida. Conjugam a literatura infantil e as artes plásticas, motivando os alunos a contar as histórias através dos objetos que iam construindo. Ser um espaço de aula dinâmico preenchido por diferentes exercícios tanto de teatro como de artes plásticas e, por terem a oportunidade de reviver as histórias, assumindo personagens, representando-se a si mesmo, etc. Foi por isso também um espaço de autoconhecimento. O grupo ser constituído apenas por quinze alunos o que possibilitou um acompanhamento mais individualizado.”
	Pontos críticos	“Escassez de tempo – um bloco de <i>atelier</i> de pelo menos 60 minutos.”
	Sugestões de alteração	“Idealmente este <i>atelier</i> devia ser realizado durante dois tempos por semana, na impossibilidade, deveria, pelo menos, ser realizado durante um trimestre ou semestralmente.”
	Manter/não manter próximo ano	“Manter – pelos aspetos mencionados no primeiro ponto.”
Clube do mar - modelismo	Aspectos positivos	“Novas experiências para os alunos; a divulgação do nosso mar, de materiais, de técnicas, enfim: despertar espírito de pesquisa e curiosidade...; o interesse geral demonstrado...”
	Pontos críticos	“Tempo muito curto da duração de cada aula; turmas muito grandes em nº de alunos; falta de zona de exposição e de “amostragem” e prática dos trabalhos efetuados; o “levar2 dos mesmos para casa de cada um...; os pais verem, “discutirem” e partilharem esses novos conhecimentos dos filhos;...”
	Sugestões de alteração	“As decorrentes do acima exposto.”
	Manter/não manter próximo ano	“A manter num âmbito mais alargado, tipo “Cadetes do Mar”, por exemplo...”

Tabela 2 – Avaliação da área não curricular *Atelier*

<i>Etapa 1</i>	<i>Discussão do tema</i>	Apresentação do tema aos alunos Levantamento das hipóteses de trabalho Perspetiva de produto final Definição de temas e subtemas
	<i>Organização do trabalho de grupo</i>	Definição de subgrupos Definição de funções dentro do grupo
	<i>Planificação do trabalho</i>	Plano das tarefas a desenvolver Passos a dar / contactos / locais a visitar Calendarização / prazos das tarefas Tarefas aos membros do grupo Recursos necessários Constrangimentos / limitações do trabalho Instrumentos de recolha
	<i>Elaboração da carta de projeto</i>	Colocar por escrito as decisões tomadas Dar a conhecer as ideias do projeto Afixar em local público até ao fim do 2º dia
<i>Etapa 2</i>	<i>Implementação do trabalho</i>	Cumprimento das tarefas definidas Organização dos recursos para as tarefas Acompanhamento do plano de trabalho
	<i>Acompanhamento do trabalho</i>	Supervisão das atividades do(s) grupo(s) Balanço no final do dia do andamento Organização de tarefas para o dia seguinte
	<i>Diário de bordo</i>	Registo de evidências do trabalho Recolha de instrumentos, dados, pesquisas Recolha de registos fotográficos, testemunhos
<i>Etapa 3</i>	<i>Síntese da pesquisa/tratamento de dados</i>	Reunião de todos os elementos trabalhados Finalização de processos de trabalho Organização e preparação dos elementos
	<i>Definição do produto final</i>	Concretização do trabalho no produto final Acertos em relação ao previsto Conclusão do trabalho
	<i>Preparação da apresentação</i>	(Em função do que vier a ser definido) Definição das características Definição dos papéis de cada elemento
<i>Etapa 4</i>	<i>Apresentação</i>	(Em função do que vier a ser definido)
	<i>Avaliação</i>	Balanço do trabalho dentro do grupo Finalização do diário de bordo Auto avaliação

Tabela 3 – Planificação das etapas do trabalho de projeto

Avaliação da Semana do Mar	
Nome _____	Ano ____ Turma ____
Tema Semana do Mar _____	Professor _____
<p>1. Vou sentar-me numa posição confortável e descontraída. Respirar lentamente para me acalmar e pensar no que quero, isto é, rever a Semana do Mar, aquilo que vivi, que experimentei, que senti e que fiz.</p> <p>2. Revisitar a semana. O que aconteceu na Segunda-feira? Voltar ao encontro no auditório com a apresentação da semana. O que se passou no primeiro encontro com o grupo? Como foi o trabalho? O que me surpreendeu? E na Terça-feira? Como começou o dia? O que aconteceu? Como me senti no grupo? Como foi a minha participação? Que dificuldades senti?</p>	

<p>E na Quarta-feira? O que aconteceu? Como funcionou o grupo? Como estava a minha motivação? E na Quinta-feira? Qual o meu compromisso com o trabalho? Ajudei o grupo a realizar a missão? Como senti o apoio do grupo? 3. Olhando para toda a semana procuro perceber:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Quais os momentos mais marcantes?</li><li>- O que aprendi de mais importante?</li><li>- Como foi a minha participação no grupo e no trabalho?</li><li>- O que mudaria?</li></ul> <p>4. Lembro-me da frase de Pedro Arrupe que escolhi no princípio da semana? Como me acompanhou? A que me desafia?</p> <p>5. De 1 a 10 como avalio a Semana do Mar? Qual a importância desta semana para os alunos e para a escola?</p> <p>Observações:</p>
---

Tabela 4 – Ficha de autoavaliação da semana do mar

<p><i>“O momento mais marcante do trabalho foi o facto de não nos conhecermos bem e termos conseguido trabalhar em equipa.”;</i></p> <p><i>“Foi muito importante escrevermos, no primeiro dia, o que íamos fazer em cada dia. Assim sabíamos sempre se estávamos atrasados ou não.”;</i></p> <p><i>“O mais marcante desta semana foi a realização do poster, pois nós trabalhamos muito para o resultado final combinando todas as ideias de cada membro do grupo. O nosso projeto foi, de facto, um bom trabalho de grupo.”;</i></p> <p><i>“O mais importante foi dividir bem as tarefas e cada um ter feito bem a sua parte.”;</i></p> <p><i>“Não conseguimos terminar tudo o que nos propusemos fazer. A semana passou rápido.”.</i></p>
---

Tabela 5 – Excertos da autoavaliação dos alunos sobre o trabalho de projeto realizado na semana do mar

<p><i>“Esta semana foi muito pertinente, na medida em que houve um enriquecimento do trabalho, devido à socialização de alunos de anos e turmas distintas, sendo igualmente fulcral na desinibição dos alunos mais tímidos. Penso ter sido uma semana muito produtiva, uma vez que houve um estímulo à pesquisa e à responsabilização individual, que se traduziu num maior entusiasmo pelas tarefas propostas.”;</i></p> <p><i>“No final da semana, aquando da autoavaliação do trabalho, a generalidade dos alunos do meu grupo manifestou capacidade ao nível da sintetização conjunta dos vários contributos e ideias surgidas. Os alunos avaliaram de forma muito positiva todas as atividades desenvolvidas, foram sempre muito pontuais e contribuíram com ideias criativas, enriquecendo o nosso grupo de trabalho.”;</i></p> <p><i>“Os alunos puderam contactar com colegas que não conhecem tão bem, realizar um projeto seu, perceber as diferentes etapas e exigências de um trabalho de projeto, perceber a importância do trabalho em grupo e do papel</i></p>
--



*que cada um desempenha nesse mesmo grupo. Para os professores, foi uma oportunidade de conhecer novos alunos, num contexto diferente do de sala de aula e trabalhar temas novos, atuais e apelativos.”;*

*“Foi uma mais-valia a oportunidade de poder estar com alunos que não conhecia e de diferentes faixas etárias. Foi interessante observar a forma como interagiam uns com os outros. O facto de termos a possibilidade de calendarizar as nossas atividades entusiasmou e responsabilizou o grupo. A maioria dos alunos teve uma postura receptiva e colaborante. Gerou-se um bom ambiente de trabalho no colégio entre colegas e alunos de diferentes grupos. A diversidade de atividades criou diferentes momentos de aprendizagem a par de um melhor conhecimento entre pares.”;*

*“A ida à praia, na qual participou o grupo que trabalhou o tema das Embarcações, foi um momento marcante, destacado pela maioria. Para além do objetivo ecológico, que nos uniu, proporcionou um excelente momento de interação entre todos e foi com muita alegria que pude constatar que, naquele contexto, ao ar livre, alguns alunos se agigantavam, mostravam facetas que eu desconhecia, o que me permitiu destruir algumas imagens estereotipadas e reconhecer que todos podem ser extraordinários, dependendo do estímulo e da orientação que recebem.”;*

*“O grupo aderiu com muito entusiasmo a todas as solicitações, demonstrando iniciativa e capacidade de trabalho. Na reflexão de sexta-feira, demonstraram, claramente, que o melhor de tudo foi não só aprender, mas, sobretudo, partilhar com os restantes o conhecimento construído e, claro! Divertirem-se a aprender!”.*

**Tabela 6 – Excertos da avaliação realizada pelos professores sobre o trabalho de projeto realizado na semana do mar**

*“No que diz respeito à preparação das reuniões intercalares, foram dadas pela coordenadora de departamento as instruções do preenchimento dos registos de avaliação, através da descrição dos seus diferentes parâmetros, a entregar ao professor responsável de turma com as informações de cada aluno das respetivas turmas. Em relação a este ponto, foi referido que este preenchimento deve ter em conta o máximo de informação possível retirada dos diagnósticos que têm vindo a ser realizados, nomeadamente no que concerne a competências transversais, essencialmente retiradas de tarefas de diagnóstico qualitativas, como a motivação e interesse na realização de tarefas e o empenho demonstrado em apresentações orais, trabalhos de grupo ou trabalhos individuais solicitados pelo professor. Ainda no âmbito deste assunto, foi lembrado pela coordenadora de departamento que este documento deve ser preenchido e entregue ao professor responsável de turma com a maior antecedência possível, possibilitando que estes preparem atempadamente a reunião intercalar. Foi ainda dada a sugestão de que o professor responsável de turma seja alertado para questões relativas à sua turma, no final de cada aula, caso alguma ocorrência o justifique. Conclui-se este assunto da preparação das reuniões intercalares, com a leitura do documento que discrimina os objetivos das reuniões intercalares, reforçando-se que nestas deverá ser dada prioridade aos aspetos positivos dos alunos, no sentido de lhes indicar o caminho a percorrer para atingir as metas estabelecidas, e a ser divulgado pelo professor responsável de turma ao conselho de turma, e a ser tomado em consideração na definição de estratégias por este, o contexto pessoal e social de cada aluno individualmente.”*

*“(…) seguiu-se uma profícua partilha de experiências pedagógicas em que se referenciaram e analisaram as várias estratégias aplicadas pelos professores do departamento e o que estas têm, na sua perspetiva, de positivo e de*

*negativo. Nesta discussão reforçou-se a importância da promoção de competências como a abstração nos alunos de faixas etárias mais baixas para que estes possam chegar ao secundário com essa capacidade estabelecida, tão necessária para a compreensão dos conteúdos curriculares deste nível. No que diz respeito à motivação dos alunos para a aprendizagem, competência essencial a promover, conclui-se que esta é mais intrínseca em alunos do primeiro ciclo e do quinto ano e que é nos anos posteriores que os alunos se tornam mais suscetíveis às solicitações exteriores à escola, pelo que se poderão aplicar estratégias, nesses anos letivos, que tenham em conta esta característica do seu desenvolvimento.”*

Tabela 7 – Excertos da ata de reunião de departamento  
de Ciências Naturais (12/10/ 2011)

Turma		Níveis / percentagem				Caracterização
		5	4	3	2	
<u>5ºA</u> (28) <sup>1</sup>	1º Per (3,6%) <sup>2</sup> (3,69%) <sup>3</sup>	4	9	14	1	A generalidade dos alunos da turma ainda revela alguma imaturidade que tem condicionado um trabalho com melhor aproveitamento geral. Em termos gerais, é um grupo motivado e interessado que ainda não trabalha com muita autonomia.
		14,3%	32,1%	50%	3,5%	
	2º Per (3,6%) <sup>2</sup> (3,75%) <sup>3</sup>	5	8	13	2	Os níveis 2 atribuídos não correspondem a situações muito preocupantes: um deles é de uma aluna que já no 1º período teve nível 2 mas que tem conseguido alguma evolução (embora ainda trabalhe pouco fora das aulas); ao outro aluno foi atribuído no 1º per o nível 3 correspondente a um estímulo positivo que não conseguiu manter, trabalhando pouco nas aulas e em casa. As principais dificuldades gerais da turma residem numa ainda grande dificuldade em aproveitar bem as aulas (em especial as de 90 min), na falta de hábito na realização de trabalho regular que permita gerir maiores quantidades de matéria e na dificuldade de interpretação das abordagens menos diretas no questionamento e aplicação dos conhecimentos.
		17,9%	28,6%	46,4%	7,1%	
	3º Per	6	10	10	2	Os níveis 2 atribuídos contribuíram para a retenção de ambos os alunos; em ambos a falta de trabalho em aula e no reforço das matérias impediram a recuperação das dificuldades manifestadas ao longo do ano. Houve uma evolução de três níveis 3 atribuídos no 2º período para o nível 4. É, em termos gerais, uma turma com boa capacidade de trabalho, alunos interessados e motivados, que aderem com facilidade e entusiasmo às propostas.
		21,4%	35,7%	35,7%	7,1%	
<u>5ºB</u> (27) <sup>1</sup>	1º Per (3,6%) <sup>2</sup> (3,57%) <sup>3</sup>	3	11	12	1	Turma participativa, com alunos responsáveis. A generalidade dos alunos ainda revela alguma imaturidade que tem condicionado um trabalho com melhor aproveitamento geral. Ritmo de trabalho muito heterogéneo (falta de bases e pouca autonomia em vários alunos).
		11,1%	40,7%	44,4%	3,7%	
	2º Per (3,9%) <sup>2</sup> (3,8%) <sup>3</sup>	8	10	8	1	O nível 2 foi atribuído a um aluno com absoluta falta de pré-requisitos do 1º CEB no que respeita a hábitos de trabalho, treino do raciocínio, capacidade de interpretação e aplicação dos conhecimentos (as dificuldades manifestam-se de forma generalizada nas restantes disciplinas pelo que se trata de um aluno com o ano escolar em risco); a recuperação tem sido muito difícil e a evolução muito pouco significativa e mais ao nível da consciência da necessidade do maior investimento em hábitos de trabalho na aula e de reforço em casa. As principais dificuldades gerais da turma residem nos mesmos aspetos referidos na análise do 5ºA. Alguns dos níveis 5 atribuídos correspondem a votos de confiança, consistindo num estímulo face ao investimento dos alunos na realização de trabalhos (alguns deles de carácter facultativo) – pelo que poderão não se manter no 3º período.
		29,6%	37,0%	29,6%	3,7%	
	3º Per	8	11	7	1	O nível 2 atribuído contribuiu para a retenção do aluno por não ter conseguido recuperar a grande falta de pré-requisitos para atingir os objetivos mínimos; o aluno evoluiu ao nível do interesse e gosto por aprender. Houve uma evolução de apenas um nível três atribuído no período anterior para o nível quatro. É uma turma com boa capacidade de trabalho, com um grupo de alunos que cuida e investe nas propostas de trabalho feitas.
		29,6%	40,7%	25,9%	3,7%	

5 <sup>o</sup> C (27) <sup>1</sup>	1 <sup>o</sup> Per (3,44%) <sup>2</sup> (3,55%) <sup>3</sup>	-	12	15	-	Turma interessada mas com participação desorganizada. A generalidade dos alunos ainda revela alguma imaturidade que tem condicionado um trabalho com melhor aproveitamento geral. Alunos pouco autônomos com ritmo de trabalho muito heterogêneo. Vários alunos com défice de concentração.
		-	44,4%	55,6%	-	
	2 <sup>o</sup> Per (3,5%) <sup>2</sup> (3,72%) <sup>3</sup>	4	9	11	3	Os níveis 2 atribuídos correspondem a situações diferentes: um dos alunos é muito imaturo, investe muito pouco no seu trabalho e tem dificuldades em estar concentrado (reagindo, tem possibilidade de recuperar); outro, diz respeito a um aluno ao abrigo do Dec.L.3/2008, com PEI, com falta de pré-requisitos, grandes dificuldades em concentrar-se, em interpretar, em relacionar conhecimentos e aplicá-los (as dificuldades manifestam-se de forma generalizada nas restantes disciplinas pelo que se trata de um aluno com o ano escolar em risco); a outra, é uma aluna repetente, sem hábitos de trabalho, mas com capacidades para, reagindo, conseguir recuperar o fraco aproveitamento. As principais dificuldades gerais da turma residem nos mesmos aspetos referidos na análise das outras Turmas.
		14,8%	33,3%	40,7%	11,1%	
	3 <sup>o</sup> Per	4	12	9	2	Um dos níveis dois atribuído contribuiu para a retenção do aluno (com PEI) – a sua imaturidade não lhe permitiu recuperar as dificuldades acumuladas ao longo do ano; o outro nível dois deveu-se à não recuperação das dificuldades manifestadas por falta de trabalho individual no reforço das matérias (esta aluna estava a repetir o 5 <sup>o</sup> ano). Houve a evolução de dois níveis 3 atribuídos no 2 <sup>o</sup> período para nível 4. A turma tem, em termos médios, uma menor capacidade de trabalho em aula que as restantes, apesar de serem entusiastas e participativos. Embora tenha um grupo de alunos interessados e com boas capacidades de trabalho e participação, tem um conjunto de alunos cuja imaturidade ainda afeta o rendimento do trabalho em aula e a capacidade de gerir a necessidade de trabalho individual de reforço.
		14,8%	44,4%	33,3%	7,4%	

<sup>1</sup>- Número de alunos da Turma; <sup>2</sup>- Média da Turma a CN; <sup>3</sup>- Média geral da Turma.

“As três turmas do 5<sup>o</sup> ano vieram a manifestar algumas características próprias (conforme descrevo na tabela anterior), que as distinguem ligeiramente. No geral, os alunos cresceram em maturidade, o que se veio a refletir em progressos na sua capacidade de adesão às propostas de trabalho e numa maior capacidade de trabalho e melhor participação.

4 dos 5 alunos com nível 2 atribuído não transitaram para o 6<sup>o</sup> ano. Para todos eles, a repetição do 5<sup>o</sup> ano parece ser favorável pelo sinal evidente que lhes foi dado que é necessário encarar com mais empenho as responsabilidades escolares e pela maior maturidade com que, à partida, reiniciarão o ano. Será, para todos eles, favorável um trabalho de incentivo, tendo em conta que vão repetir os conteúdos abordados este ano, fazendo-os ver a vantagem em que os coloca relativamente aos demais colegas, fomentando a sua confiança. Por outro lado, será importante, assegurar que desde início realizam um trabalho individual muito regular de reforço das aulas, comprometendo-os através de uma participação ativa nas aulas e dando-lhes a capacidade de experimentarem a possibilidade de vantagem em que se encontram e tentando que isso os entusiasme. Para todos foi elaborado, em conselho de turma, um plano de acompanhamento.

O desdobramento das aulas de 90 minutos revelou-se muito útil, não só na possibilidade de realização de trabalho prático, sempre que oportuno, que ajudasse à aplicação e compreensão dos conteúdos, mas também na possibilidade de um acompanhamento mais próximo e individualizado de cada aluno e permitiu ajudar no desenvolvimento de diversas competências, como a capacidade de organização dos materiais e do caderno diário. Nas aulas em que foram realizadas atividades práticas, estas ainda foram muito dirigidas pelo professor, embora a generalidade dos alunos fosse gradualmente e com o avançar do ano revelando uma crescente capacidade de trabalhar com um pouco de mais autonomia. Os alunos manifestaram sempre muito entusiasmo e interesse pelas atividades de carácter prático.

Na generalidade, os alunos conseguiram perceber a sequência das etapas do método científico, sendo capazes de em situações simples, formular problemas, hipóteses e conclusões.

Foi feito um balanço muito positivo da visita de estudo realizada ao Jardim Botânico da Ajuda (no 2<sup>o</sup> período). Os alunos estiveram muito atentos a todas as explicações e revelaram muito entusiasmo em participar e responder às questões colocadas pelos monitores do Jardim. Esta atitude tão positiva dos alunos pareceu dever-se muito à calendarização da atividade, tendo não só servido para aplicarem os conhecimentos que adquiriram nas aulas anteriores à visita (estudo da diversidade das plantas e influência dos fatores do meio) mas também serviu como diagnóstico e motivação para a matéria que se seguiu (classificação dos seres vivos). Há uma grande adequação dos conteúdos abordados na visita ao programa do 5<sup>o</sup> ano. Vários alunos regressaram posteriormente ao local com as suas famílias. A visita possibilitou o desenvolvimento de dois trabalhos individuais – uma apresentação sobre a experiência da visita e a organização de um herbário (facultativo). Os alunos distinguiram-se no investimento e criatividade aplicados no trabalho, permitindo perceber que a experiência anterior de cada um neste tipo de tarefa era muito diversificada. As críticas aos trabalhos e à sua apresentação levaram a que, num trabalho proposto no 3<sup>o</sup> período - sobre uma reportagem da ação sensibilizadora de uma campanha para a utilização sustentável da água em sua casa –, se registasse uma melhoria significativa e generalizada da qualidade dos trabalhos e respetiva apresentação à turma. Não foram propostos trabalhos de grupo; considero, agora, que teria sido útil essa experiência.

O programa foi todo abordado; o último tema Rochas e o solo foi o menos aprofundado, pela maior dificuldade de gestão do horário das aulas, devido à concentração de outras atividades, que substituíram as aulas nas últimas semanas do ano letivo.

As maiores dificuldades foram sentidas no início do ano letivo, facto que atribuo à exigente necessidade de adaptação a uma nova escola e um novo ciclo de ensino, com características e exigências muito diferentes do anterior, à iniciação a uma nova disciplina e à imaturidade da maior parte dos alunos, habitados a níveis de autorresponsabilização e exigência muito diversos.

*A insistência, nos momentos de avaliação sumativa, de uma abordagem que apelou à compreensão dos conteúdos, à sua inter-relação e à capacidade da sua aplicação em diferentes situações parece ter conduzido a que os alunos comessem a encarar o trabalho da disciplina com mais método, percebendo a necessidade de acompanhar com interesse as aulas e a importância de tornar regular o trabalho individual de reforço. Terá contribuído para esta evolução, e a consolidação dos conhecimentos, o facto de as matérias irem continuando a ser alvo de avaliação em diferentes momentos do ano letivo.*

*Na generalidade, os alunos já percebem melhor as implicações da avaliação contínua, através da valorização do desempenho nas aulas, com os sinais explícitos e críticos (palavras de estímulo ou chamadas de atenção, ...) que foram sendo dados, e pela forma como a viram refletida na nota final.*

*Foi notória a evolução conseguida pela generalidade dos alunos na sua capacidade de autoavaliação, tendo uma cada vez maior consciência do seu desempenho, comportamento e trabalho realizado.*

*Alguns alunos continuam a revelar dificuldades em interpretar, na expressão escrita, cometem muitos erros ortográficos, têm uma má leitura oral e dificuldade em cuidar a organização e apresentação do caderno e do seu trabalho individual – competências que devem continuar a ser trabalhadas de forma transversal pelas várias áreas disciplinares ao longo do 2º ciclo.”*

### **Tabela 8 – Análise da avaliação final das turmas de 5º ano na disciplina de Ciências da Natureza (08/06/2011)**

O professor responsável de turma tem como funções relativas ao Conselho de Turma:

- a. Presidir às reuniões do Conselho de Turma.
- b. Assegurar a comunicação entre os professores da turma, os alunos, pais e encarregados de educação.
- c. Coordenar a construção do Projeto Curricular de Turma e zelar pela sua concretização.
- d. Coordenar a elaboração do balanço anual do Projeto Curricular de Turma.
- e. Assegurar condições para a realização de atividades interdisciplinares.
- f. Implementar o programa da área curricular não disciplinar de Formação Humana.
- g. Coordenar a elaboração do relatório analítico da turma, com a identificação das aprendizagens não realizadas pelo aluno e das situações de retenção, decorrente da avaliação sumativa final.
- h. Convocar, em coordenação com o diretor de ciclo, Conselhos de Turma extraordinários.
- i. Colaborar, sempre que possível, em todas as ações realizadas com a turma.
- j. Participar nas reuniões dos professores responsáveis de turma por ano e/ou por ciclo.

O professor responsável de turma tem como funções relativas aos alunos:

- a. Promover o acompanhamento individualizado dos alunos, dentro da sala de aula, e nos espaços exteriores, através de uma presença atenta.
- b. Zelar pelo apoio personalizado de cada um, garantindo que se concretizam as ações de apoio e orientação.
- c. Elaborar e manter atualizado o dossiê de cada aluno, do qual devem constar todos os elementos importantes no percurso escolar do aluno.
- d. Garantir o preenchimento e o envio das fichas de avaliação dos alunos.
- e. Manter os alunos informados sobre decisões do Conselho de Turma com implicações na vida da turma.

O professor responsável de turma tem como funções relacionadas com os Pais e Encarregados de Educação:

- a. Disponibilizar um horário de atendimento semanal a Pais e Encarregados de Educação e registar os contatos realizados.
- b. Assegurar condições para a realização de entrevistas individuais com os Encarregados de Educação sempre que os intervenientes educativos o considerem necessário.
- c. Convocar e coordenar reuniões com os Encarregados de Educação sempre que se considere necessário.
- d. Controlar as faltas dos alunos, mantendo informados os Encarregados de Educação, de acordo com os

procedimentos legais.

- e. Receber dos alunos a justificação de faltas dadas, assinada pelos Pais ou Encarregados de Educação, dentro do prazo legal, e decidir da justificação, relevação ou não justificação das mesmas.

Relativamente a questões de ordem disciplinar tem como função apreciar ocorrências de carácter disciplinar e propor a aplicação ou aplicar medidas educativas, no quadro das orientações do regulamento interno e da legislação em vigor.

O professor responsável de turma tem como funções de relação e articulação com outros educadores e técnicos:

- a. Informar e analisar com o diretor de ciclo todas as situações significativas na vida escolar dos alunos.
- b. Promover a articulação com os serviços de Apoio e de Psicopedagogia sempre que necessário.
- c. Informar-se e informar regularmente os auxiliares educativos de factos que se entendam como relevantes no acompanhamento individual dos alunos
- d. Participar, com a equipa de educação especial, na elaboração dos documentos previstos nas medidas do regime de educação especial, bem como implementar estratégias e metodologias que deem resposta adequada às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais.
- e. Motivar para a participação nas Atividades de Complemento Curricular e de Pastoral assegurando a articulação com os respetivos coordenadores.

**Tabela 9 – Funções e âmbito de intervenção do professor responsável de turma**  
(cf. Regulamento interno)

<i>Comportamento agitado</i>	
	<p><i>Medidas definidas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Sensibilização dos alunos para a importância de um clima de trabalho sereno e concentrado nas aulas;</li> <li>. Maior acompanhamento pelo Professor Responsável de Turma dos alunos mais agitados dentro e fora da sala;</li> </ul>
1ºPer	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Alteração da planta da sala de aula;</li> <li>. Comunicação oportuna à Professora Responsável de Turma e Encarregados de Educação de situações perturbadoras do normal funcionamento das aulas;</li> <li>. Insistência num clima de trabalho sereno, sem barulho ou confusão;</li> <li>. Incentivo e destaque de esforços e evoluções positivas.</li> </ul>
<i>Alguns casos que justificam a implementação de medidas de apoio pedagógico</i>	
	<p><i>Medidas definidas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Frequência da Sala de Estudo do Prolongamento por alunos com mais dificuldades a Língua Portuguesa e Matemática nos dias em que estão presentes Professores das respetivas áreas disciplinares;</li> <li>. Apoio pedagógico extra para os alunos propostos pelo CT.</li> </ul>
<i>Falta de autonomia aliada a alguma imaturidade com implicações na capacidade de organização do trabalho individual e na gestão das responsabilidades escolares</i>	
	<p><i>Medidas definidas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Dinamização de atividades de reforço que contribuam para o desenvolvimento de competências ao nível da organização do tempo de estudo individual, em particular nas áreas curriculares não disciplinares.</li> </ul>

<i>Aproveitamento, organização e ambiente de trabalho</i>	
1º Per	<p><i>Medidas comuns de atuação em sala de aula:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Controlo “apertado” dos TPC e pontual recolha pelo Professor;</li> <li>. Reforçar a valorização da avaliação contínua;</li> <li>. Marcação dos testes no caderno, caderneta e placard;</li> <li>. Assinalar e corrigir os erros ortográficos (em trabalhos e testes);</li> <li>. Atribuição de tarefas aos alunos para organização da turma – reforço da responsabilidade;</li> <li>. Definição clara de regras e consequências de atrasos na chegada às aulas.</li> </ul>
	<p>Contributo das ACND:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. <i>Tutoria:</i> grelha para marcação TPC; planificação da semana de trabalho; organização do caderno diário; treino da organização e do compromisso no cumprimento de prazos.</li> <li>. <i>FH:</i> dinamização de atividades que promovam a responsabilidade, a liberdade e o autodomínio.</li> </ul>
	<p><i>Medidas comuns de atuação fora da sala de aula:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Intervir no refeitório, recreio e corredores quando surgem comportamentos desviantes – desrespeito com vigilante, barulho, brincadeiras impróprias, lixo no chão, ...</li> <li>. Corrigir situações impróprias no refeitório: pouco cuidado com a limpeza, postura, jogos eletrónicos, barulho, refeição incompleta ou desperdícios, ...</li> </ul>

Tabela 10 – Estratégias constantes no projeto curricular de uma turma de 5º ano  
definidas em CT no início do 1º período

<i>Estratégias para Tutoria definidas em CT</i>	
1º Per	<p>O que é um bom aluno – reflexão partilhada;</p> <p>Ajuda na organização dos cadernos diários;</p> <p>Organização de um horário e local de estudo;</p> <p>Atividades para reforço do espírito de grupo e companheirismo;</p> <p>Fichas de trabalho sob orientação dos professores de L. Portuguesa e Inglês;</p> <p>Apoio às várias disciplinas para a realização de fichas de trabalho e trabalhos individuais e/ou de grupo fornecidas pelos professores.</p>
2º Per	<p>Continuar as estratégias definidas para o 1º período;</p> <p>Rever estratégias de planeamento e organização do estudo;</p> <p>Continuar a dedicar atenção à questão da organização para que cada aluno tenha as “ferramentas” necessárias para poder cumprir plenamente todas as suas obrigações escolares;</p> <p>Dar maior enfoque às atividades de reforço dos conteúdos no âmbito das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática (fichas de trabalho fornecidas pelas professoras das disciplinas; treino da leitura, interpretação e dramatização).</p>
3º Per	<p>Continuar as estratégias definidas nos períodos letivos anteriores;</p> <p>Continuar o reforço das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, através da realização de fichas de trabalho fornecidas pelas professoras das respetivas disciplinas;</p> <p>Continuar a auxiliar os alunos na calendarização e organização das suas atividades escolares.</p>

Tabela 11 – Estratégias definidas no projeto curricular de uma turma de 5º ano para a  
Tutoria

<i>1º período</i>	<i>O V tem uma postura dócil nas aulas e aparenta receptividade aos conselhos. Tem revelado dificuldades na aquisição e compreensão dos conteúdos e muita insegurança face a aplicação dos conhecimentos a novas situações. Mostra imaturidade, pouca autonomia e responsabilidade no desempenho das suas tarefas, nem sempre cumprindo o que é solicitado. Tem grande tendência a desconcentrar-se e, com isso, grande dificuldade em acompanhar a aula. Lê com alguma dificuldade e comete erros ortográficos. Os trabalhos têm fraca apresentação, pelo que deve empenhar-se em melhorar a sua caligrafia. É fundamental dar continuidade e intensificar o trabalho de reforço das matérias iniciado na parte final deste período letivo, tornando-o diário, de forma a recuperar as dificuldades acumuladas, permitir maior proveito das aulas e estar apto a ir apresentando regularmente as suas dúvidas. Terá, deste modo, condições para consolidar os conhecimentos, progredir e ter desempenhos consistentes nesta disciplina.</i>
<i>2º período</i>	<i>Seria muito importante para o V experimentar sucesso no investimento do seu trabalho, possibilitando-lhe maior confiança nas suas capacidades e entusiasmar-se com as aprendizagens. Não o conseguirá enquanto não realizar com maior autonomia e de forma muito regular o reforço dos conteúdos e treino na aplicação dos conhecimentos. A tendência para um reforço e revisão dos conteúdos em cima dos momentos formais de avaliação impediram o domínio mais seguro na aquisição, compreensão e aplicação dos mesmos. As dificuldades em acompanhar concentrado as atividades impedem-no de compreender e relacionar os conceitos trabalhados, gerando-lhe insegurança e inibindo a sua participação nas atividades das aulas. Deverá, por isso, esforçar-se ainda mais por aproveitar melhor as aulas, tornar regular o seu trabalho e empenhar-se por uma participação mais ativa.</i>
<i>3º período</i>	<i>O V não atingiu os objetivos mínimos da disciplina. Embora tenha manifestado sempre uma atitude afável e, aparentemente, receptiva às orientações que foram sendo dadas para a organização e aquisição de método no seu trabalho de recuperação das dificuldades acumuladas, fê-lo com alguma imaturidade e pouca autonomia o que o impediu de evoluir o suficiente para conseguir um melhor desempenho. Recomenda-se que realize antes do início do próximo ano letivo um trabalho intensivo de recuperação e treino de competências essenciais, ao nível da leitura, interpretação e aquisição de método de trabalho, para que adquira maior confiança nas suas capacidades e gosto pelas responsabilidades escolares.</i>

Tabela 12 – Registos de informação que acompanha a avaliação sumativa de Ciências da Natureza de um aluno de 5º ano (ano letivo 2011/12)

“Para ser realmente global, a avaliação deve contemplar, na diversificação das suas formas e dos seus instrumentos, a avaliação inicial – com carácter diagnóstico e prognóstico –, a avaliação contínua e a avaliação sumativa, sempre numa perspectiva formativa, em ordem ao crescimento e desenvolvimento pessoal do aluno. A avaliação inicial não é uma simples formalidade, destinada a medir a qualidade ou a quantidade do saber. Procura ir mais fundo, ao propor o conhecimento do ponto em que se encontra cada aluno, em cada recomeço; do grau de maturidade com que assimilou e tornou seus os conhecimentos e desenvolveu competências e talentos. A esta componente diagnóstica da avaliação inicial, junta-se uma componente prognóstica, a partir da qual se definem os objetivos desse ano para cada turma; esta análise permite ao CT identificar necessidades particulares e propor um acompanhamento mais próximo de alguns alunos ou desenvolver estratégias diversificadas.

*Ensinar supõe um exercício permanente de discernimento, com escolhas contínuas sobre o modo, o conteúdo, a frequência, a duração ou a finalidade daquilo que se ensina; esta atitude desemboca numa avaliação contínua e exige instrumentos diversificados, de acordo com o momento e as características dos conteúdos ministrados, recusando o teste escrito (sumativo) como único e exclusivo instrumento de avaliação.*

*Os momentos de classificação intermédios (nos 1º e 2º períodos) devem ter um carácter eminentemente formativo, dando conta da distância a que o aluno se encontra de atingir os objetivos definidos com ele. Trata-se de definir uma tendência – progressiva, regressiva ou estável – no percurso escolar e pessoal de cada aluno.*

*A avaliação formativa deve ser entendida como elemento central de promoção da aprendizagem e do crescimento dos alunos:*

- Promovendo o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem;
- Contribuindo para apoiar o aluno na procura do Magis;
- Ajudando o aluno a formar uma imagem consistente de si próprio, a reconhecer as suas competências e as suas limitações;
- Motivando-o para o prosseguimento ou aperfeiçoamento do seu empenho.”

Tabela 13 – Critérios gerais de avaliação

Domínio	Âmbito / Tema	Alvo
Pedagogia Inaciana	<i>Paradigma pedagógico inaciano</i> <i>Educador inaciano</i> <i>Pedro Arrupe</i>	Professores Professores e não docentes
Formação contínua	<i>Caminhos para a construção do sucesso educativo: uma pedagogia de transformação*</i> <i>Avaliação Pedagógica e Práticas de Ensino: pensar, agir, construir novas oportunidades para aprender*</i> <i>Educação, liberdade e autonomia: um desafio inadiável*</i>	Professores
Liderança	<i>Lições inacianas de liderança</i> <i>Relações interpessoais</i>	Direção e lideranças intermédias
Didático-científica	<i>Específico da área disciplinar (departamento)</i>	Professores
Geral	<i>Quadros interativos</i> <i>Acordo ortográfico</i>	Professores

\* - Promovido pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, no âmbito do Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas

Tabela 14 – Resumo do plano de formação dos dois primeiros anos da escola